



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori.

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori / Daniela Frison. - ELETTRONICO. - (2021), pp. 375-396.

Availability:

This version is available at: 2158/1239063 since: 2021-07-07T06:32:30Z

Publisher:

Edit Press

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)



Attori e sistemi della formazione | 01

Attori e sistemi della formazione

La Collana si propone come uno strumento di condivisione dei risultati della ricerca sulle strategie di innovazione dei sistemi di formazione. La doppia transizione, verde e digitale sta rimodellando il modo in cui viviamo, lavoriamo e interagiamo, evidenziando la necessità di un cambiamento senza precedenti delle skills richieste per sfruttare pienamente il potenziale della trasformazione in atto. La proposta editoriale mira a diffondere un corpus di studi e ricerche in grado di restituire la complessità di una strategia di sviluppo delle competenze dei cittadini di tutte le età e in tutti i luoghi di vita e di lavoro quali luoghi di formazione in cui si esplica il *lifewide learning*. In questo quadro, particolare attenzione è rivolta agli studi che assumono come oggetto di indagine le politiche educative, le professioni educative e formative, le pratiche di ricerca e di intervento in ambito nazionale ed internazionale, aprendosi - sul piano empirico e su quello teorico - ad una prospettiva interdisciplinare. L'intento è diffondere la cultura scientifica nei settori dell'educazione e della formazione, offrendo un contributo non solo agli specialisti, ma a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine. La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori, configurandosi al contempo strumento di studio e di sviluppo professionale, attraverso contributi di forte impatto formativo e di alta valenza scientifica.

Direttori

Giovanna Del Gobbo, Paolo Federighi

Co-Direttori

Glenda Galeotti, Francesca Torlone

Comitato scientifico

Clecio Azevedo, Università Federale di Santa Catarina, Brasile

Vanna Boffo, Università di Firenze

Pietro Causarano, Università di Firenze

Salvatore Colazzo, Università del Salento

Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli Parthenope

Loredana Perla, Università di Bari

Eduardo Nunes, Università Statale di Salvador de Bahia, Brasile

Emanuela Torre, Università di Torino

Paul Vare, Università di Gloucesterfield

**Giovanna Del Gobbo
Paolo Federighi**

PROFESSIONI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

**Orientamenti, criteri e approfondimenti
per una tassonomia**

con contributi di

Vanna Boffo, Salvatore Colazzo, Francesco De Maria, Loretta Fabbri, Daniela Frison, Glenda Galeotti, Giulio Iannis, Claudio Melacarne, Marta Pellegrini, Roberta Piazza, Paola Ricchiardi, Simona Rizzari, Alessandra Romano, Agnese Rosati, Fabio Togni, Emanuela Torre

Questo volume è frutto di una ricerca svolta presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze ed ha beneficiato di un Fondo di ricerca di Ateneo e del Progetto Giotto Ulivi ambito 5.

Proprietà letteraria riservata
Copyright © 2021 editpress
Via Lorenzo Viani, 74
50142 Firenze - Italy
www.editpress.it
info@editpress.it

Prima edizione: giugno 2021
ISBN: 978-88-97826-99-6
e-ISBN: 979-12-80675-00-2
Printed in Italy

Permalink formato digitale:
<digital.casalini.it/9791280675002>

Licenza Creative Commons



Sommario

Introduzione	7
Parte Prima. Prospettive di ricerca per una tassonomia delle professioni educative e formative	
I. Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva <i>Paolo Federighi</i>	23
II. Professioni educative non-teaching per il Green skills development <i>Giovanna Del Gobbo</i>	49
III. Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale <i>Giovanna Del Gobbo</i>	97
IV. Revisione ragionata di studi e ricerche sul tema delle professioni educative e formative: il contesto pedagogico italiano <i>Marta Pellegrini, Francesco De Maria</i>	137
Parte Seconda. Epistemologie e processi di professionalizzazione	
V. Oltre la formazione. Università e professioni educative <i>Vanna Boffo</i>	171
VI. Intersezionalità e pratiche professionali <i>Loretta Fabbri, Alessandra Romano</i>	197

VII. L'educatore nei servizi per l'infanzia <i>Agnese Rosati</i>	211
VIII. Quando le parole fanno le professioni <i>Fabio Togni</i>	229
IX. La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso <i>Claudio Melacarne</i>	251
Parte Terza. Strutturazione di professionalità	
X. A scuola per giocare <i>Salvatore Colazzo</i>	271
XI. L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici e apprendimento <i>Roberta Piazzola, Simona Rizzari</i>	285
XII. Il professionista specializzato nel potenziamento cognitivo e motivazionale nell'educazione non formale <i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre</i>	309
XIII. Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro <i>Giulio Iannis</i>	335
XIV. Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale <i>Glenda Galeotti</i>	349
XV. Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori <i>Daniela Frison</i>	375
Note sugli Autori	397
Ringraziamenti	401

Introduzione*

1. Le ragioni di una proposta di lettura

Le professioni dell'educazione e della formazione – con funzioni *non-teaching* – rispondono ad una domanda di formazione all'interno di attività e servizi educativi di riconosciuta utilità sociale: sono gli *skills intelligence builders e developers*, professionisti, di cui sono note e descritte solamente alcune categorie, che garantiscono l'esistenza e lo sviluppo del potenziale intellettuale italiano. Si tratta di lavoratori che non hanno sempre seguito un corso di studi adeguato e orientato precipuamente alla professione esercitata; non hanno una propria organizzazione ordinistica e sono distribuiti tra un'ampia varietà di organizzazioni e sistemi. È ampia la diversità di unità professionali presenti nel mercato del lavoro dell'educazione e della formazione. Ciascuna comprende professionisti specializzati nella ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali, della formazione professionale e continua dei giovani e degli adulti, oppure nell'erogazione di uno specifico servizio formativo. Si tratta di un tipo di professioni di un'area poco nota del mercato del lavoro, la cui presenza si concentra laddove il mercato della formazione è più consistente: dai servizi educativi, alla formazione continua e sul lavoro nelle organizzazioni, pubbliche e private. L'attenzione verso questo universo si è accresciuta progressivamente e con maggiore intensità da quando la nascita di nuove professioni ha iniziato ad interessare anche il mondo dell'educazione e della formazione. Nel corso degli ultimi decenni ed in modo più intenso e diffuso a

* L'Introduzione è stata impostata ed elaborata congiuntamente dai due Autori, tuttavia la stesura del primo paragrafo è attribuibile a Paolo Federighi, mentre la stesura del secondo paragrafo è attribuibile a Giovanna Del Gobbo.

partire dalla seconda metà del secolo scorso, in risposta ad una domanda crescente di conoscenze e competenze si sono venute a profilare nuove professioni. Ciò è accaduto al di fuori dei sistemi educativi classici ed ha comportato la creazione di nuovi sistemi e nuove modalità non formali e informali di risposta alla domanda sociale di educazione. Per questo oggi è tempo di spostare il focus sulle professioni dell'educazione e della formazione e porre per un momento in secondo piano la ricerca sui professionisti dell'educazione e della formazione, sui loro profili e sulla definizione delle competenze pedagogiche che debbono possedere.

Parlare di professionisti e della loro formazione senza prima aver chiarito quali sono le professioni che possono essere esercitate, quali le loro caratteristiche espone ad astrazioni arbitrarie inadeguate ad orientare la stessa offerta formativa universitaria.

Se vogliamo capire cosa è accaduto e cosa sta accadendo nel campo dell'educazione e della formazione dobbiamo guardare alle *professioni*, alle loro dinamiche di *professionalizzazione*, e, quindi, ai *professionisti* del presente e del futuro proponendoci prima di tutto di descrivere questi oggetti per averne il controllo scientifico. Questo poi permetterà di affrontare ulteriori approfondimenti in materia di ruoli, competenze o, addirittura, famiglie e profili di riferimento.

Nonostante i diversi approcci teorici, ciascuno dei tre costrutti ha una semantica oramai stabile. Oggi, dopo oltre un secolo e mezzo di riflessioni in materia, possiamo avvalerci di alcune conclusioni ampiamente condivise maturate da altri settori di ricerca (la sociologia delle professioni – a partire da Durkheim –, l'economia del capitale umano – a partire da Adam Smith) da far incontrare con i risultati di decenni di studi sulle professioni educative e formative condotte in tutti i paesi del mondo. Gli elementi costitutivi del costrutto di professione sono condivisi a livello internazionale e su questa base vengono raccolte tutte le informazioni relative alle professioni presenti sul mercato del lavoro e alle dinamiche dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

L'Istat ci facilita il compito attraverso le definizioni ufficiali adottate per produrre i propri rapporti. A partire dal 2011 l'Istat ha adottato la classificazione delle professioni CP2011, frutto di un lavoro

di assorbimento delle novità introdotte dalla International Standard Classification of Occupations-Isco08. Grazie a questo lavoro oggi disponiamo di una definizione stabile di professione intesa come «un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri». Adottare questa definizione anche nel campo dell'educazione e della formazione significa definire le professioni del settore in ragione delle attività svolte e non di altro. Conoscenze, competenze, identità e statuti professionali saranno poi la base per aggregare le professioni all'interno di sistemi classificatori: non servono a identificare una professione, ma solamente i suoi attributi, ovvero il risultato che questa professione ha raggiunto a livello di legittimazione sociale.

Il punto di arrivo è tutt'altro che secondario.

Identificare, conoscere e classificare l'insieme delle professioni educative, oggi disperse nei più diversi sistemi e settori è un compito preliminare alla definizione anche del tipo di ricerca teorica e metodologica, dei suoi oggetti e dei suoi programmi di cui la ricerca educativa deve occuparsi per dare basi scientifiche al lavoro nell'educazione e nella formazione.

Il processo di professionalizzazione delle professioni si identifica solo in parte con la loro formazione. Ogni professione ha il proprio processo di professionalizzazione che non dipende necessariamente dalla formazione posseduta da chi la esercita. Non è a partire dalla formazione che una attività lavorativa si professionalizza. È semmai vero il contrario: la conquista di un percorso formativo ad hoc è frutto del processo di professionalizzazione. Essa infatti corrisponde al processo sociale attraverso cui una attività lavorativa, una occupazione diviene una professione. La conquista di standard minimi di accesso alla professione, di percorsi formativi per la selezione negli accessi alla professione, il controllo e la tutela degli interessi dei professionisti attraverso associazioni professionali, l'ottenimento di riconoscimenti legali, ecc. sono tutti elementi del processo di professionalizzazione. La professionalizzazione è il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione. Quanto detto ci aiuta a meglio situare il senso dei risultati che alcune delle professioni dell'educazione e della formazione hanno conseguito su alcuni

di questi fronti. Si pensi al maestro di sci che dal 1991 ha un suo specifico riconoscimento come professione regolamentata per legge, con un proprio albo e con tutte le specifiche proprie di una professione.

Si può quindi studiare un processo di professionalizzazione solo dopo che il quadro delle professioni dell'educazione e della formazione è definito. Diversamente incorreremmo in una generalizzazione priva di nessi con le professioni non conosciute.

Occuparci di specifici casi di professionisti tuttavia può aver senso.

Le loro storie di vita, i profili che questi ricoprono all'interno delle diverse organizzazioni in cui hanno lavorato, aiutano a conoscere le attività effettivamente svolte e le condizioni di esercizio di una professione. Tuttavia, tale tipo di studi ha deboli possibilità di generalizzazione all'insieme delle professioni dell'area dell'educazione e della formazione. D'altra parte, i professionisti sono tutti coloro che svolgono, dietro la corresponsione di un compenso, le attività proprie di una o più professioni e nel rispetto degli standard di professionalizzazione raggiunti da una professione in un determinato momento storico.

Il problema è che l'universo delle professioni di nostro interesse è variegato.

Abbiamo deciso una limitazione del campo a cui dedicare attenzione: abbiamo optato per rinviare ad altra sede la riflessione su una questione centrale, ovvero sulla definizione del ruolo educativo e formativo di professioni cui è affidata la crescita delle persone, ma per le quali tale compito non è considerato prioritario. Ci riferiamo, in particolare, a tutte quelle professioni che hanno come compito la crescita dei loro collaboratori, ovvero la gestione dei loro piani individuali di sviluppo personale e professionale (in modo anche formalizzato). Tali compiti non includono la diretta responsabilità della conduzione di attività educative formali o non formali rivolte ai loro collaboratori. L'esercizio delle responsabilità e delle funzioni educative è sostanzialmente svolto attraverso azioni educative e formative di tipo informale o "incorporato" nell'attività svolta dai collaboratori. Tutti coloro che gestiscono persone, i "capi", hanno questo tipo di compito e sono valutati per i risultati conseguiti in termini di crescita delle persone loro affidate in un luogo di lavoro. Il livello manageriale

di qualsiasi professione prevede sempre la gestione di altre persone e, quindi, l'assunzione di responsabilità educative esercitate attraverso le attività professionali svolte ed i processi di produzione di capacità e conoscenze attraverso la partecipazione dei collaboratori alle attività produttive, al rapporto con i clienti, allo sviluppo organizzativo, al miglioramento dei processi. Per trattare questi temi è necessario attendere un sostanziale sviluppo della ricerca empirica in materia di leadership e di formazione incorporata (*embedded learning*).

Il campo di studio è stato ristretto alle professioni educative e formative *non-teaching*, ovvero a quelle professioni che prevedono come funzione principale la crescita delle persone senza però includere attività che portano direttamente al conseguimento di titoli di studio erogati dal sistema scolastico ordinario. In altri termini: lo scopo di questo studio è comprendere quali siano le professioni educative e formative *altre* da quella dell'insegnante. Abbiamo scelto una prospettiva inclusiva poiché nel corso dell'ultimo secolo è proprio nel settore dell'educazione non formale che sono nate nuove professioni come conseguenza di una nuova domanda sociale di educazione e formazione e di nuove politiche pubbliche (sanitarie, del lavoro, dell'ambiente, culturali, militari, ecc.) cui il sistema dell'istruzione non può rispondere perché inappropriato.

Ciascuna si colloca a un diverso stadio di sviluppo, ha un diverso livello di legittimazione sociale. L'insieme di conoscenze condivise tra i professionisti ha connotazioni diverse. Le stesse condotte professionali in termini di azioni, di codici seguiti e le aspettative degli stakeholder sociali (coloro che li legittimano e li occupano) variano a seconda della professione considerata. Molte professioni educative hanno un livello di strutturazione e di sviluppo ancora primordiale. È per questo che si tratta di un mondo di professionisti con pochi standard condivisi. Alcune professioni dell'educazione e della formazione sono esercitate da professionisti accomunati dalle attività svolte, ma non dalla formazione, dallo status, dalle competenze maturate, dal tipo di rapporti di lavoro, ecc. Inoltre, in molte di queste professioni, a partire dalle stesse professioni regolamentate, i professionisti possono non operare a tempo pieno e possono – per legge – esercitare altre professioni, possedere molteplici identità professionali.

Queste le ragioni che ci hanno spinto a focalizzare l'attenzione sulle professioni prima che sui loro processi di professionalizzazione o sui singoli professionisti.

Contribuire ad impostare una tassonomia descrittiva (Paolo Federighi), applicare tale tassonomia alla analisi di alcune specifiche professioni (Giovanna Del Gobbo) e poi raccogliere un ampio contributo di riflessioni su ciò che contraddistingue oggi professioni educative, sul bagaglio di capacità che le caratterizza, sulla problematicità di affrontare tale compito: è l'obiettivo che questo volume si è dato, con l'intento di offrire a chi lavora in questo settore uno strumento per costruirsi nuove prefigurazioni professionali e gestire con maggiore consapevolezza la propria mobilità e la propria crescita professionale.

2. Frame di analisi e prospettive interpretative

La prima sezione del volume raccoglie i contributi dei due Autori e si completa con un quadro di sintesi della produzione scientifica realizzata nel contesto pedagogico italiano degli ultimi trent'anni sul tema delle professioni educative e formative, attraverso una revisione ragionata di studi e ricerche curata da Marta Pellegrini e Francesco De Maria. Il lavoro, senza la pretesa di essere esaustivo, intende offrire un contributo per tracciare l'evoluzione del dibattito all'interno della comunità scientifica e professionale, iniziando ad evidenziarne i cambiamenti e le tendenze, ma facendo emergere anche le zone d'ombra sulle quali poter avviare nuove riflessioni e ricerche.

La seconda sezione raccoglie alcuni contributi che consentono di correlare epistemologie, processi di professionalizzazione e percorsi formativi. Nel flusso evolutivo dei processi di professionalizzazione, come accennato, sono riconosciuti stadi di sviluppo progressivo: la definizione di percorsi formativi caratterizza sicuramente una fase avanzata dei processi e rappresenta il momento di consolidamento e riconoscimento istituzionale di una professione, tanto da stabilirne con chiarezza i requisiti di accesso e definirne i percorsi di acquisizione attraverso specifiche attività formative. La formazione viene a identificare il professionista e collocarlo nell'ecosistema all'interno

del quale opera in termini di conoscenze e competenze necessarie per determinate attività, ruoli, funzioni, sistemi formativi di appartenenza. È uno stadio che richiede e utilizza la ricerca sui fondamenti teorici e metodologici: per l'avvio di modalità sistematiche di formazione iniziale e di specializzazione progressiva fondate su un solido bagaglio di *core competences* comuni ai professionisti dell'area.

In questo quadro il contributo di Vanna Boffo affronta il tema del rapporto fra i percorsi formativi universitari e le professioni educative e di cura pedagogica in contesti *non teaching*. I corsi universitari vivono sicuramente una fase sfidante, che richiede capacità di interpretare i cambiamenti sociali, culturali ed economici in atto per offrire risposte adeguate: da una parte per garantire l'acquisizione delle competenze necessarie ai futuri professionisti dell'educazione e della formazione di essere *employable*, per continuare a stare in un mondo del lavoro in evoluzione, dall'altra per favorire il *re-skilling* dei professionisti in una prospettiva di formazione continua. Il contributo mette in evidenza il problema della creazione delle competenze nei Corsi di Studio Magistrali dell'Area della Formazione attraverso una analisi di studio di caso condotto all'Università degli Studi di Firenze dove, per mezzo della redazione della Scheda SUA-CdS, è stata posta in rilievo l'importanza dei *Learning Outcomes* in uscita per modellare l'acquisizione delle competenze dei laureati.

La sfida della formazione è sicuramente rafforzata dalle rapide e continue trasformazioni che caratterizzano il presente e i futuri scenari del mercato del lavoro. Il contributo di Loretta Fabbri e Alessandra Romano affronta e pone in evidenza come il rischio e l'incertezza, che connotano attualmente la società, costituiscano una cifra distintiva delle nuove epistemologie professionali. Epistemologie determinate dalla dimensione transizionale delle professioni, ovvero «dalla perdita di una netta definizione dei confini e dei territori propri di un mestiere», dalla pluralità delle conoscenze sottostanti a una professione, dall'emergere di prospettive di ibridazioni delle professioni che vengono così a costituirsi come «sistemi aperti e informali» all'intero dei quali i profili professionali si definiscono tramite le relazioni e su basi pragmatiche piuttosto che teorico-disciplinari. Emergono così professionalità transizionali (*career developer, human re-*

source manager, disability manager, ecc.) al crocevia tra competenze pedagogiche, giuridiche, economiche, manageriali. Nel contributo è proposta la categoria di *intersezionalità* come chiave interpretativa della necessità di muoversi dentro un'ampia comunità interdisciplinare, vitale per sostenere un settore in espansione supportato da interscambio intellettuale e collaborazione.

Appare diversa la situazione quando il processo di istituzionalizzazione è, invece, in una fase più avanzata e la necessità dell'esistenza di una specifica professione esercitata da individui in possesso di uno specifico bagaglio di conoscenze è considerato un bisogno a cui il sistema della formazione deve provvedere. È quanto accaduto per l'educatore nei Servizi per l'infanzia, riconosciuta come figura chiave dal D.Lgs. n. 65/2017 che istituisce il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a testimonianza di un cambiamento di prospettive legate, nello specifico, all'età dell'infanzia: consapevolezza specifiche che riguardano l'età dei soggetti, i loro bisogni primari e di cultura, che richiedono che lo Stato, le Regioni e i Comuni siano in grado di dare risposta. Il contributo di Agnese Rosati intende mettere in evidenza, sullo sfondo del percorso normativo italiano, contestualizzato in un più ampio quadro europeo sui servizi dell'infanzia, le finalità perseguite dal nuovo sistema, volto a tutelare bambini e bambine con l'offerta di esperienze di apprendimento, socializzazione e inclusione prevedendo un percorso specifico di formazione per l'educatore: il possesso del titolo di laurea L19 in Scienze dell'educazione, ad indirizzo specifico per l'infanzia.

Il processo di professionalizzazione dell'educatore nei servizi per l'infanzia vede, dunque, una chiara definizione e un riconoscimento sociale dell'agire professionale e dell'identità professionale. Per utilizzare le parole di Fabio Togni, è possibile affermare che l'educatore dei servizi per l'infanzia sta ormai dentro un sistema nel quale è possibile la condivisione «di immaginari, di discorsi e narrazioni che permettono di autodefinirsi e, al contempo, informano l'agire educativo e formativo». Il contributo di Fabio Togni, infatti, sviluppa la riflessione sulle epistemologie professionali a partire dall'elaborazione personale del professionista che scaturisce dall'intreccio tra potenziale formativo (dell'organizzazione) e potenziale progettuale (del profes-

sionista stesso). Il contributo considera, infatti, il riconoscimento del valore performativo della parola e dell'azione di narrazione biografica, con particolare riferimento al contesto della famiglia delle professioni dell'educazione e formazione. In particolare, vuole mostrare come tale narrazione nasca dall'incontro dialogico, dialettico e complesso tra i repertori preformati della professione (script), parte del Potenziale Formativo dell'organizzazione, dei beni e servizi che la contraddistinguono e i repertori metodologici (set), parte del Potenziale Progettuale personale e costruiti e costituiti dalla mobilitazione della competenza di problem solving. Ogni narrazione professionale – questa l'ipotesi che muove il saggio – rappresenta un evento performativo, capace di dirigere il personale agire professionale e costruire l'identità professionale singola di ciascun membro della famiglia professionale degli educatori e formatori.

All'interno di questo quadro epistemologico “fluido” si inserisce il contributo di riflessione di Claudio Melacarne, che affronta il costruito di *consulenza pedagogica*, evidenziando come la natura dinamica con cui il sapere pedagogico si è sviluppato, ne consente una definizione attraverso un processo di sintesi e valorizzazione di scuole a tradizioni differenti. La consulenza pedagogica viene a delinearci come postura che caratterizza una particolare pratica, ma anche un ambito di specializzazione di una famiglia professionale o di una area che raccoglie metodi e strumenti di intervento diversificati. Nel quadro del neo-professionalismo sono considerate le ragioni scientifiche della consulenza pedagogica, come esito di un processo negoziale, aperto e soggetto alle forze espresse dai diversi attori sociali. Il contributo offre elementi per individuare, comunque, la necessaria base teorico-fondativa a garanzia di stabilità per prefigurazioni di una evoluzione in direzione professionale, anche in considerazione delle nuove definizioni legislative e di un mercato del lavoro che intercetta una evoluzione di scenari professionali inediti che spingono gli stessi sistemi di alta formazione a ripensarsi per offrire spazi di sviluppo delle figure professionali emergenti.

Proprio a nuovi spazi professionali emergenti è dedicata la terza parte del volume, volta ad esplorare attraverso una serie di contributi di ricerca, funzioni e ruoli legati a pratiche lavorative in una pluralità

di contesti, prefigurando sia processi di gerarchizzazione e di divisione del lavoro, sia definizione di primi criteri di appartenenza, così come possibili professionalizzazioni in sotto aree di specializzazione che, pur essendo parte di un'area di riferimento, si fondano su specifici e particolari paradigmi facenti riferimento a determinate pratiche professionali.

Con quest'ultima prospettiva di analisi, il contributo di Salvatore Colazzo apre la Sezione portando l'attenzione sull'esigenza di rispondere alle sfide che pone ai sistemi educativi l'incremento «del peso della comunicazione (dell'apprendimento non formale, ma ben strutturato) rispetto al peso della formazione (apprendimento formale, non sempre però ben progettato e ben realizzato)». Le trasformazioni e lo spostamento del peso dei contesti di apprendimento, con prevalenza del non formale e dell'informale, sollecita e legittima la definizione di una figura di un educatore capace di valorizzare in chiave educativa il sapere operativo, interattivo, corporeo, dialogico che si sviluppa in modo significativo negli spazi ricreativi, ludici, del tempo libero attraverso una molteplicità di media. Il *magister ludi*, come definito attraverso una proposta di *naming* della figura, viene così a poter rappresentare una nuova "specie" per utilizzare la tassonomia proposta nel volume, che si sviluppa evolutivamente da un bisogno socio-culturale di definizione di una funzione-ponte dell'educatore: un educatore, capace di mediare tra ambiti di apprendimento diversi con una specifica professionalità educativa in grado di definire spazi di permeabilità tra contesti (scuola, musei, media, ecc.) e valorizzare, nel contempo, in una prospettiva critica, i processi di democratizzazione della conoscenza che stanno modificando le forme di accesso, fruizione e produzione.

L'esigenza di procedere in una direzione di specializzazione delle professionalità dell'educazione e della formazione rispetto a funzioni, contesti e destinatari degli interventi educativi caratterizza anche i tre successivi contributi, con riferimento, tuttavia, a processi di professionalizzazione diversi anche in relazione a prospettive di istituzionalizzazione.

Come il *magister ludi*, delineato nel contributo di Salvatore Colazzo, anche lo specialista nel potenziamento cognitivo e motivazionale pro-

posto da Emanuela Torre e Paola Ricchiardi, si configura come specializzazione in una sotto-area che, pur rimanendo parte di un'area di riferimento generale come quella dell'educatore, si fonda su specifici e particolari paradigmi facenti riferimento a determinate pratiche professionali (legate ad una sfera, i media, e a un metodo, la *gamification* per il *magister ludi*; legate ad una sfera, i processi di apprendimento, e a un metodo, il potenziamento cognitivo, per l'educatore). In questo secondo caso, l'avvio di un processo di *naming* della professione appare più complesso, mentre appare già una iniziale rappresentazione professionale da parte degli educatori. Anche in questo caso, la figura prende forma in risposta ad un bisogno socio-culturale: nello specifico riguarda la richiesta crescente di personale educativo che sappia favorire l'apprendimento significativo, il potenziamento cognitivo e la motivazione in contesti caratterizzati da svantaggio socioculturale e povertà educativa. In entrambi i casi si tratta di operatori che lavorano nella fascia di intersezione tra sistema dell'educazione non formale e sistema dell'educazione formale (scuola), esprimendo una caratterizzazione professionale che li rende autonomi e identificabili rispetto a ruolo e funzioni (evitando il rischio che può presentarsi nel caso dell'educatore scolastico non specializzato).

Differente è il caso del professionista che riveste ruoli e funzioni educative all'interno dei servizi culturali (i musei) e dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro. In questi casi non è possibile parlare di sotto-aree di specializzazione, quanto piuttosto di professionalità in corso di definizione o/e di trasformazione, collocate in una fase di transizione possibile da una semi-professionalizzazione a una pre-professionalizzazione. In entrambi i casi la presenza di attività riconducibili ad una funzione educativa nello svolgimento del proprio lavoro non è in grado di definire una professione che si pone al confine tra pratiche lavorative relative ad un campo professionale specifico e distinto da quello dell'educazione e della formazione, e il riconoscimento di un valore culturale generale nella conduzione/realizzazione (riconoscere la funzione educativa della pratica). Il contributo di Roberta Piazza e Simona Rizzari pone molto chiaramente in evidenza la complessità del processo di professionalizzazione della figura che dovrebbe oc-

cuparsi dei servizi educativi nei musei. Sono molteplici i fattori che interferiscono con il processo: l'intersezione tra sistema dei servizi culturali e sistema dei servizi educativi, la presenza di associazioni del settore culturale portatrici di interessi e valori materiali e simbolici consolidati in una logica professionale (per quanto attiene alle professioni museali già istituzionalizzate), il controllo presente sul piano normativo e istituzionale, l'esigenza di definire sistemi gerarchici negoziati tra settori professionali appartenenti a pratiche professionali differenti. Sono tutti fattori che, al di là del riconoscimento sul piano culturale e valoriale della necessità di specifiche competenze di carattere pedagogico, devono essere tenuti in considerazione per evitare i rischi di de-professionalizzazione o semi-professionalizzazione che la figura di educatore museale potrebbe incontrare, se non si rafforza un paradigma teorico che ne ispiri le pratiche, per evitare il rischio che possano essere sottoposte alla guida e tutela di altre professioni museali, gerarchicamente sovraordinate.

Analogamente, nel riconoscimento di elevate potenzialità di sviluppo delle professioni educative nei servizi di orientamento, il contributo di Giulio Iannis sottolinea come l'intersezione tra sistemi differenti prefiguri una situazione di interessante evoluzione, determinata dal rilevante bisogno di nuove e specifiche professionalità. L'esigenza sta emergendo attorno ai servizi di orientamento permanente e nell'ambito dei programmi di rafforzamento dei servizi per l'impiego, con la richiesta di professionisti capaci di facilitare le scelte e le *transizioni* lungo l'arco della vita delle persone, dalla scuola al lavoro, da situazioni di apprendimento a contesti professionali, da condizioni di debolezza e assistenza a ruoli attivi e di autonomia. Sono professioni che si collocano sicuramente all'interno di un paradigma teorico forte e consolidato dalle teorie andragogiche e dalle teorie della *career education*. In una prospettiva internazionale che riconosce la rilevanza del tema della professionalità degli operatori di orientamento andando verso un processo di istituzionalizzazione, Giulio Iannis considera i rischi dati da una situazione attuale che potrebbe evolvere verso una professione oppure rischiare una de-professionalizzazione determinata anche dalla mancanza di percorsi di formazione adeguati, con la conseguenza di dovere acquisire "sul campo", in affiancamento, o attra-

verso percorsi brevi e spesso frammentati, quelle competenze chiave necessarie a svolgere in modo qualificato attività professionali di carattere educativo, ma differenziate per ruoli e posizioni.

La necessità di strategie di supporto e accompagnamento alle nuove figure che all'interno delle organizzazioni stanno diventando attori e attrici chiave dei processi di *learning* è oggetto anche del contributo di Glenda Galeotti e Daniela Frison.

Identificare i contesti in cui oggi gli adulti apprendono e le figure professionali che se ne occupano – con variazioni di intenzionalità e consapevolezza – è l'obiettivo della riflessione sviluppata da Glenda Galeotti. A partire dalla centralità della correlazione tra apprendimento e innovazione sociale, il contributo si focalizza sul passaggio dai modelli di gestione a quelli di co-costruzione della conoscenza, generative di dinamiche di co-apprendimento e co-sviluppo capaci di innovazione. Uno slittamento funzionale a offrire risposte ad esigenze di apprendimento rapido, socialmente condiviso, capace di valorizzare il capitale umano e sociale dei contesti, che richiede professionalità in grado di attivare e gestire questi processi. In questo quadro Glenda Galeotti sviluppa alcune considerazioni preliminari attorno alla figura professionale del facilitatore di piattaforme collaborative per l'innovazione sociale, classificato come un professionista dell'educazione degli adulti. Si va a delineare una specifica specializzazione professionale che incrocia categorie e livelli tipici dell'educazione degli adulti prefigurando una interessante pre-professione capace di combinare diversi paradigmi con un approccio teorico e pratico di tipo interdisciplinare.

Per Daniela Frison il riferimento è la figura identificata nell'ultimo ventennio del secolo scorso come esperta nella gestione di processi di apprendimento e definita come “formatore/formatrice”. Daniela Frison conduce una riflessione, sostenuta da ricerche empiriche e documentali, sulla validità semantica e professionale della categoria del formatore nell'attuale panorama del *learning*. Anche nel caso del formatore si delinea un processo di professionalizzazione aperto, riconducibile o assimilabile, nella pratica lavorativa ad una pluralità di categorie professionali: dalla formazione degli adulti, alla formazione professionale e aziendale (con relativi programmi, curricula e modelli

di attività), allo sviluppo delle risorse umane. In considerazione della rapida evoluzione dei contesti lavorativi e della dinamica delle competenze tecnico professionali, dal contributo emerge un quadro che evidenzia la dimensione sempre più *ibrida, trasversale e interdisciplinare* di questa professione chiamata a sviluppare e mobilitare rinnovate competenze per operare in un campo estremamente eterogeneo, in termini di pratiche e ambiti di attività, tanto da poter ricorrere alla metafora dell'arcipelago professionale, assimilando le pratiche professionali dei formatori alle isole di un arcipelago.

Il Volume prefigura una mappa dinamica delle professioni dell'educazione e della formazione definita nella sua ampiezza e nelle sue potenzialità di mobilità orizzontale tra le diverse professioni dell'area e di mobilità verticale tra le diverse posizioni organizzative. L'emergere in ambito lavorativo di forme plurali e ibride di identità e appartenenza comporta un impegno di ricerca nel definire criteri e orientamenti per una tassonomia delle professioni capace di valorizzare e dare significato al manifestarsi, nel mondo del lavoro, di appartenenze, di attributi professionali, di ruoli educativi. È proprio la fenomenologia del mondo del lavoro che offre un quadro non più forzatamente interpretabile secondo principi di un presunto "dover essere" considerato identitario delle scienze pedagogiche e, tanto meno, definibile a partire dai risultati di apprendimento dei vari percorsi formativi, di alta formazione o professionalizzanti. Ed è sul mercato del lavoro potenziale di chi si affaccia su questa area di professioni che il libro cerca di fornire una bussola per andare oltre le professioni classiche, e per affacciarsi sul più ampio mondo delle semiprofessioni e preprofessioni. In questo quadro il Volume propone un'ipotesi di tassonomia descrittiva per ricomporre l'area professionale in tutta la sua vastità, superare visioni caleidoscopiche e fornire elementi di orientamento per professionisti interessati a cogliere opportunità di nuove prospettive di carriera. Completano e arricchiscono la proposta gli approfondimenti su specifiche professioni dell'area non appartenenti al sistema scolastico ordinario.

Parte Prima

Prospettive di ricerca per una tassonomia delle
professioni educative e formative

I. Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva

Paolo Federighi

1. Le ragioni di una ricerca

Capire quali sono le professioni che operano per l'educazione e la formazione delle persone serve a diversi scopi. Innanzitutto, ciò è utile alla conoscenza di questa specifica area del mercato del lavoro e, di conseguenza, consente di far luce su specifiche identità professionali, di favorire l'espressione di nuove vocazioni, di nuovi professionisti ed il loro incontro con la domanda di lavoro degli attori pubblici e privati che vi operano. In secondo luogo, sapere *chi sa fare cosa* anche in campo educativo è utile ai fini della programmazione delle politiche educative pubbliche e private. In una società in cui tutte le strategie fanno riferimento ai prodotti della *skills intelligence* (Cedefop), capire se esistano o meno gli *skills builders* necessari, coloro che sono capaci di favorire tale sviluppo è questione cruciale per l'effettiva attuazione delle strategie. Infine, sapere a quali professioni è affidata l'erogazione di attività e servizi che portano allo sviluppo della forza lavoro di un paese serve a creare meccanismi che ne assicurino la qualità e la qualificazione.

Quasi due secoli dopo la attivazione dei primi corsi universitari per la formazione dei formatori ed a quasi un secolo dalla attivazione del primo PhD in educazione degli adulti presso la Columbia University a New York e in Inghilterra (Jarvis & Chadwick 1991), il livello delle conoscenze in materia è ancora approssimativo. Esistono numerosi studi (cfr. la literature review presentata nel cap. 4, cui va aggiunto il riferimento al lavoro di classificazione avviato dalle Regioni italiane che, a partire dalla Toscana, fin dal 2002 hanno avviato e rea-

lizzato la costruzione di Repertori delle professioni), ma una visione d'insieme tarda ad essere formulata. Le indicazioni che uno studente può ricevere in merito al proprio possibile futuro professionale come educatore o formatore possono ancora variare a seconda della persona con cui svolge il colloquio di orientamento. La ragione di questa Babele è data non solo da difficoltà oggettive proprie di un'area professionale in continua evoluzione e dal fatto che le stesse denominazioni professionali possono variare nel tempo e nello spazio, a seconda dei luoghi in cui lo stesso lavoro viene svolto. Ma il motivo più radicato di questa indeterminazione è costituito dalle diverse prospettive epistemologiche da cui si guarda al fenomeno dell'educazione e della formazione, ancora percepito come ristretto alle professioni dei sistemi pubblici di educazione formale.

Cultura e ideologia orientano la percezione e la descrizione dei fenomeni, compresa l'identificazione di una tassonomia di professionisti. Nonostante i radicali cambiamenti che hanno interessato l'insieme dei sistemi educativi in alcuni la percezione del fenomeno pare ancora legata alla descrizione che ne dava il primo vocabolario della lingua italiana (1612), oppure a quella presente nel contemporaneo repertorio delle professioni di pochi anni dopo (1616). Nel *Cruschino* del 1612, il mondo delle professionalità educative e formative era ristretto a due voci:

- a. il “pedagogo” definito dagli Accademici della Crusca come *quegli che guida i fanciulli ed insegna loro, al qual noi diciam pedante*;
- b. il “tutore”, definito come *quegli che ha in protezione e cura il pupillo*.

Non molto più ricchi sono i risultati della lettura de *La Piazza universale di tutte le professioni del mondo* del 1616, un lavoro di Tommaso Garzoni che fornisce il quadro e la descrizione delle professioni, potremmo dire, più significative del periodo: dagli *armaruoli* agli *zoccolari*.

Ne emerge che le uniche professioni educative considerate erano:

- a. *i grammatici et pedanti*;
- b. *i correttori et censori*;
- c. *i maestri delle scienze et costumi*.

Viene da chiedersi perché, nonostante siano trascorsi oltre quattro secoli, la professione educativa e formativa sia ancora prevalentemente identificata con ruoli “docenti” e “protettivi”. L'ipotesi che avanziamo è che questa percezione sia influenzata dalla sua identificazione con le organizzazioni di appartenenza e dalla attribuzione di compiti e funzioni subalterne agli apparati ideologici di Stato. Come suggerisce Carr, il *lavoro docente* può essere considerato – non meno di quello del medico o di chi opera nel campo della giustizia – come una pratica morale (Carr 2002), ovvero un lavoro che si fonda sul *reflective professional judgement* ed in cui la crescita della persona, la giustizia, il benessere per cui si lavora non sono il mezzo, ma il fine della professione (a differenza di altre professioni in cui i compiti sono dettati da norme tecniche: la riparazione di un motore, ad es.). È la dimensione morale che accomuna tutte le professioni dell'educazione e della formazione. È questa funzione che probabilmente ha favorito una percezione della professione come funzione sostanziale di uno stato, sottoposta alla legittimazione delle strutture pubbliche di appartenenza. Gli stessi obiettivi formativi del lavoro del “docente” sono validati dall'apparato statale.

Il processo di costruzione del Welfare State ha prodotto una espansione ed una legittimazione di nuove professioni educative che operano in risposta alle diverse necessità di accompagnamento educativo e formativo della popolazione di tutte le età. Nei decenni più recenti, con la crisi del Welfare State, gli orizzonti si sono ampliati. Lo Stato si è progressivamente ritirato a funzioni essenziali o di supporto e l'economia sociale assieme al libero mercato hanno dato vita a nuove attività e professioni non necessariamente legittimate dall'apparato pubblico.

Lo stadio di sviluppo raggiunto ci incoraggia a cercare di contribuire con questo scritto a facilitare l'esplorazione di nuovi campi per favorire la ricostruzione dell'area professionale degli educatori e dei formatori e, in particolare, dei professionisti *non-teaching*, ovvero di coloro che formano senza insegnare e senza rilasciare titoli di studio o certificati professionali.

2. Articolazione e dinamiche dei processi di professionalizzazione

Nell'area dell'educazione e della formazione sono presenti occupazioni ricoperte non solo da professionisti, ma da altri tipi di operatori (dai volontari ai semplici praticanti un'attività educativa non ancora riconosciuta tale).

In questa sede, tuttavia, non prendiamo in considerazione tutti gli operatori del settore, ma solamente coloro che esercitano una professione, ovvero «un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri» (Istat 2013). Al fine di precisare ulteriormente il campo, orienteremo la nostra analisi sull'insieme dei ruoli ricoperti da professionisti capaci di svolgere un'attività lavorativa altamente qualificata volta a rispondere ad una domanda di formazione attraverso la produzione, erogazione, valutazione e gestione di beni e servizi educativi, di riconosciuta utilità sociale. In quanto professionisti, si tratterà di individui che hanno acquisito una competenza specializzata seguendo un percorso di studi consistente e orientato precipuamente a questo scopo.

Se oggi possiamo provare ad avanzare una definizione che combina tre elementi fondamentali di una professione – expertise, ruolo organizzativo, funzioni sociali – è perché il processo di professionalizzazione di alcune aree del lavoro educativo è giunto ad uno stadio avanzato.

La “professionalizzazione” è un processo dinamico che porta alcuni lavori a far evolvere alcune delle loro caratteristiche cruciali nel senso di una professione. Si tratta di un processo che può essere scandito in tappe che aiutano a comprendere anche quanto è accaduto negli uffici ministeriali, nelle aule parlamentari italiane e nelle attività di molte associazioni e gruppi di pressione.

Secondo Wilensky (1964) le tappe tipiche di tale processo sono le seguenti:

1. Comparsa di nuovi lavori educativi e formativi a tempo pieno;
2. Avvio di attività formative che nel medio periodo vanno ad essere erogate dalle università;
3. Costituzione di associazioni che si propongono di definire i compiti propri della professione e le specifiche aree di competenza;

4. Ricerca di una copertura legale per proteggere il proprio campo di lavoro;
5. Definizione un codice etico che impegni ogni singolo professionista;
6. Realizzazione di forme di controllo diretto o indiretto (tramite enti pubblici) sulla erogazione di autorizzazioni e certificazioni necessarie all'esercizio della professione.

Proponiamo lo schema di Wilensky, ovvero un approccio di tipo “funzionalista”, perché offre un'efficace rappresentazione – forse fin troppo semplificata – delle tappe che interessano l'evoluzione di una professione. Si tratta di una semplificazione utile a questo saggio che si propone di ricostruire le tassonomie che aiutano a comprendere come è popolata l'area dei professionisti dell'educazione e della formazione. Sappiamo che questo non è l'unico modo di leggere le dinamiche di professionalizzazione di un lavoro. Esso, tuttavia, aiuta a comprendere sia le evoluzioni in atto relative all'affermarsi di alcune figure professionali, sia a spiegare il perché del diverso status raggiunto da alcune di loro.

Le dinamiche evolutive dipendono da due fattori combinati, ovvero dallo sviluppo del corpo di conoscenze su cui una professione si basa e dalle dinamiche sociali in cui essa è coinvolta. Brante (2013) fornisce un'analisi delle principali fasi attraverso cui nel corso degli anni una professione gestisce i propri processi evolutivi o involutivi. Il contributo di Brante è utile perché fornisce il quadro degli stadi di evoluzione di una professione, dal suo debutto alla sua scomparsa:

- a. la fase aurorale, caratterizzata dalla prima manifestazione di pratiche lavorative relative ad un campo professionale ispirate da un valore culturale generale (prendersi cura dell'immigrato, assistere i detenuti, ecc.);
- b. la strutturazione dell'ambito professionale a seguito dell'avvio di processi di gerarchizzazione e di divisione del lavoro e la definizione di primi criteri di appartenenza;
- c. il consolidamento, che si accompagna all'istituzionalizzazione di un campo di competenze ancora relativamente autonomo e privo di un solido bagaglio di core competences comuni ai professioni-

- sti dell'area. In questa fase iniziano a costituirsi le associazioni del settore portatrici di interessi e valori materiali e simbolici;
- d. professionalizzazione dell'area, che si caratterizza per l'avvio della ricerca sui fondamenti teorici e metodologici del lavoro svolto e per l'avvio di modalità sistematiche di formazione iniziale e di specializzazione progressiva. Il conseguimento di un'adeguata quantità di specialisti è considerato un bisogno cui lo Stato deve provvedere e regolare. A questo si accompagna la costruzione di ideologie che sostengono la necessità dell'esistenza di quella specifica professione esercitata da individui in possesso di uno specifico bagaglio di conoscenze;
 - e. professionalizzazione di sotto aree che, pur essendo parte di un'area di riferimento, si fondano su specifici e particolari paradigmi facenti riferimento a specifiche pratiche professionali (può essere un esempio il lento affermarsi del ruolo del coach o degli insegnanti di sostegno);
 - f. deprofessionalizzazione che si verifica quando la autonomia professionale decresce a fronte ad una progressiva invadenza di interventi di governance attuati da istituzioni esterne e che dettano norme sull'organizzazione, la trasparenza, la gestione, ecc. dell'esercizio della professione. Le aree e le singole professioni vengono ad essere controllate da altri poteri sia nei settori pubblici che in quelli privati e la logica professionale è assoggettata alla logica del mercato o della burocrazia.

È noto che il discorso sulle professioni può portare a diverse accentuazioni a seconda del quadro di riferimento teorico della ricerca in materia cui si fa riferimento (funzionalista, interazionista, marxista, foucaultiana, neo Weberismo, neo istituzionalista). I diversi approcci si caratterizzano per una diversa lettura dei rapporti tra professione-organizzazione di appartenenza-società (nelle sue diverse articolazioni e livelli: Mercato, Stato, "clienti"). A nostro parere si tratta di contributi non alternativi, ma complementari, ciascuno dei quali aiuta a mettere meglio a fuoco un aspetto del fenomeno (la relazione funzionale della professione con la società; il focus sulla relazione tra professionista e "cliente"; il ruolo assoggettato all'ordine costituito

ed al mercato; gli interessi delle professioni all'esercizio del potere ed all'equilibrio sociale; il focus sulla cultura professionale delle organizzazioni; le professioni come organizzazione di servizi in competizione all'interno della *global ecology*).

Per questo concordiamo con Saks (2016) quando afferma:

Although some theoretical frameworks may be more appropriate than others in examining specific issues regarding the nature and role of professional groups at organizational and societal level, there is a strong case for a complementary eclectic approach in the ever changing modern socio-political environment (p. 14).

3. Processi di professionalizzazione e professioni educative e formative

L'attivazione dei processi di professionalizzazione di singole figure professionali e la diversità degli stadi di avanzamento (basti pensare alle diverse figure di educatore professionale e sociale, oppure alla figura del coach) hanno portato a una forte differenziazione, ad esempio, per quanto riguarda lo status, la copertura legale per l'esercizio della professione, i requisiti relativi alla formazione iniziale e continua.

Nel corso della seconda metà del secolo scorso, anche in ragione delle nuove politiche nazionali di welfare, le dinamiche di nascita e sviluppo di nuove professioni si sono accentuate con la comparsa di nuovi tipi di professioni (Brante 2013). Questo fenomeno ha interessato anche la nostra area. Accanto alle "professioni classiche" fondate su un paradigma robusto e socialmente riconosciuto anche se esposto a rischi di deterioramento (insegnante, direttore, ispettore, preside), sono nati due nuovi tipi di occupazioni. Il primo tipo è quello delle "semi-professioni" ancora prive di un solido paradigma condiviso che ne ispira le pratiche, ma fondate piuttosto sull'incrocio di diversi paradigmi, talvolta sottoposte alla guida e tutela di un'altra professione gerarchicamente sovraordinata (si pensi al ruolo degli educatori nelle équipes multidisciplinari), con un basso livello di autonomia rispetto agli apparati burocratici, con una debole protezione giuridica e quindi aperte a professionisti non qualificati. Il secondo nuovo tipo è costi-

tuito dalle “pre-professioni”, ovvero gruppi di esperti in processi educativi e formativi, capaci di mettere a disposizione – su richiesta – delle organizzazioni pubbliche e private un patrimonio di conoscenze. Si tratta di un tipo di professioni sviluppatosi fuori dal welfare state, prevalentemente operante all'interno di nicchie del mercato privato della formazione. Sul piano cognitivo, questo tipo di professioni non mira allo sviluppo di un paradigma comune, ma combina diversi paradigmi con un approccio teorico e pratico di tipo interdisciplinare. Esse dispongono tuttavia di un ampio numero di percorsi formativi di livello avanzato e specializzato. La varietà di occupazioni di tipo “pre-professionale” è particolarmente articolata e include dagli esperti in leadership, in management, ai coach, agli esperti in gestione di problematiche legate all'immigrazione, al crimine, al genere, ecc.

Tale articolazione può favorire in alcuni una *percezione caleidoscopica* dell'identità dei professionisti dell'educazione e della formazione. Diventa facile immaginare le conseguenze disorientanti su chi voglia intraprendere questa carriera professionale, su chi debba svolgere funzioni di orientamento professionale, oppure debba costruire un'offerta formativa iniziale e continua ad hoc. Mancando di un'analisi tassonomica, come nella pittura, la percezione caleidoscopica diviene “visionaria” (Cancellier 2013) e si abbandona a prefigurazioni professionali incomplete di docenti, orientatori, famiglie e studenti.

Per superare la percezione casuale dell'universo dei professionisti dell'educazione e della formazione è necessario proseguire nel paziente lavoro di elaborazione di una tassonomia descrittiva (dal greco taxis, ovvero ordine) che consenta la conoscenza di questi attori dei sistemi educativi e formativi.

Describing species is fundamental to understanding the biosphere and the origins of biodiversity. Without descriptions, we miss many of the most improbable, interesting, and informative aspects of species, higher taxa, and evolutionary history (Wheeler 2018, p. 1118).

Per favorire il compito di costruire una tassonomia descrittiva che tenga conto dei processi di professionalizzazione e contribuire così alla definizione di un dispositivo per la identificazione dei professio-

nisti dell'educazione e della formazione, proponiamo, di seguito, quattro strumenti di classificazione attraverso cui individuare gli ecosistemi in cui essi operano:

- la domanda formativa connessa alla domanda sociale prodotta dalle diverse transizioni e età della vita cui i professionisti dell'educazione e della formazione rispondono;
- il tipo di attività in cui possono essere impegnati;
- il tipo di funzioni svolte;
- i sistemi formativi di appartenenza dei professionisti dell'educazione e della formazione.

4. Alla ricerca delle professioni educative e formative

Prima nascono le occupazioni e poi le professioni, secondo il processo proposto da Wilensky. Così, ad esempio, il funzionario della professionalità giuridico-pedagogica presente nelle carceri italiane (2010), a sua volta evoluzione dell'educatore penitenziario (1975), nato dal superamento del vigilante non è semplicemente l'espressione di un processo di professionalizzazione indotto e regolato dalle riforme dell'ordinamento penitenziario. Le tre occupazioni appena ricordate vanno lette anche come la possibile evoluzione di funzioni educative precedentemente svolte da altri soggetti (volontariato, polizia penitenziaria, cappellano, ecc.). A nessuno di tali soggetti sono state sottratte tali funzioni. Queste si sono piuttosto evolute dando vita ad un nuovo ruolo professionale cui nel corso degli anni sono stati attribuiti nuove denominazioni, nuove prerogative, nuovi filtri per l'esercizio della professione e nuove funzioni (Torlone 2020).

Analogamente si potrebbe prevedere che la pluralità di occupazioni nate attorno all'educazione di genere possa trovare – è un augurio – una propria strada verso la professionalizzazione grazie, ad esempio, alla legge contro la violenza sulle donne (L. n. 69/2019) che prevede la partecipazione a percorsi di rieducazione da parte di coloro che sono stati riconosciuti colpevoli di atti di violenza di genere.

Le dinamiche che portano all'evoluzione dei processi di professionalizzazione degli operatori dell'educazione e della formazione sono interessate a cicliche variazioni indotte, oltre che dalla domanda sociale di servizi, dalle politiche statali e dalle leggi e regolamentazioni (si pensi agli effetti delle politiche prima di sviluppo del welfare state e poi del suo progressivo smantellamento con il parallelo sviluppo dell'economia sociale e del libero mercato dei servizi educativi e formativi). Le norme statali e regionali hanno un impatto non solo sui professionisti occupati all'interno dei sistemi pubblici, ma interessano anche tutti i servizi sottoposti a standard di qualità e a norme amministrative relative ai contratti di lavoro con il personale specializzato. Oltre alle norme, l'area dei professionisti non-teaching è fortemente influenzata dall'espansione dell'economia sociale e degli attori del libero mercato della formazione.

Tali dinamiche sono state talmente intense a partire dal secondo dopoguerra che pochi paesi (oltre a Singapore) oggi possono dire di possedere il quadro più o meno approssimato della forza lavoro impegnata nel campo dell'educazione e della formazione. In Italia è difficile allo stato attuale anche solo ipotizzare il numero di professionisti dell'educazione e della formazione non-teaching impegnati sia nel settore pubblico, che nell'economia sociale, che nel settore privato. Sappiamo però che si tratta di un numero decisamente consistente, tale da riuscire ad erogare attività e servizi per un elevato numero di partecipanti. Si pensi che, ad esempio, nel campo dell'educazione degli adulti opera un numero di professionisti della formazione capace di gestire attività per circa 15 milioni di partecipanti. Questa è la quantità di cittadini che in Italia ogni anno entra in formazione (Istat 2018).

Gli *skill builders* dunque esistono anche se la letteratura scientifica non li sa descrivere. Per riuscire a identificarli, come abbiamo detto, è necessario un lavoro simile a quello dei biologi impegnati a studiare la biodiversità.

Una prima prospettiva da assumere è costituita dall'individuazione della presenza dei professionisti non teaching nei momenti della esistenza delle persone durante i quali si manifesta una domanda sociale di servizi educativi e formativi, socialmente riconosciuta. Ad ogni fase

o transizione corrisponde un insieme sistemico, una “unità ecologica” costituita da due componenti in stretta relazione: la prima rappresentata dagli attori che la popolano e l'altra dall'ambiente fisico in cui essi vivono. La domanda formativa, corrispondente alle diverse età e fasi della vita e alle diverse transizioni, trova risposta in organizzazioni e professionisti che operano nei seguenti momenti e transizioni:

1. L'età infantile;
2. L'età prescolare;
3. L'età scolare;
4. Il passaggio dall'età giovanile a quella adulta;
 - 4.1. stage e progetti per lavori di utilità sociale a partire dalla scuola;
 - 4.2. compimento ed estensione dell'obbligoingresso nella vita sociale;
 - 4.3. il servizio militare, il servizio civile;
5. L'ingresso nel mondo della produzione e nell'età adulta;
 - 5.1. la transizione al lavoro;
 - 5.2. il rafforzamento dell'occupabilità (lavoro dipendente o autonomo);
 - 5.3. l'accesso all'educazione non formale di ogni tipo;
 - 5.4. la formazione del nucleo familiare;
6. Il rientro nella formazione scolastica;
 - 6.1. educazione di base;
 - 6.2. scuola superiore;
 - 6.3. università;
7. La crescita delle competenze nella vita quotidiana;
 - 7.1. vita associativa;
 - 7.2. educazione non formale;
 - 7.3. uso di infrastrutture culturali;
 - 7.4. famiglia;
8. La formazione nel lavoro;
 - 8.1. formazione sul lavoro, *workplace learning*;
 - 8.2. costruzione di carriere;
 - 8.3. cambiamento di ruoli e mobilità orizzontale e verticale;
9. L'autoformazione;
 - 9.1. individuale;

- 9.2. assistita;
- 9.3. nei gruppi sociali;
- 10. L'uscita dal mercato del lavoro;
 - 10.1. preparazione;
 - 10.2. ingresso in pensione;
- 11. La terza età;
 - 11.1. formazione per nuovi ruoli;
 - 11.2. formazione nello svolgimento nuovi ruoli;
- 12. La quarta età;
 - 12.1. passaggio alla quarta età;
 - 12.2. learning for the end of life.

In relazione a ciascuno di questi momenti della vita esistono attività educative e formative che possono essere promosse da un'ampia varietà di organizzazioni non necessariamente specializzate.

Al loro interno troviamo professionisti dell'educazione e della formazione addetti a diversi tipi di attività, gerarchicamente ordinate, cui corrispondono anche i livelli di inquadramento professionale. Di seguito forniamo una ipotesi di categorizzazione delle attività tipiche svolte dalle diverse professioni che rispondono alla domanda connessa alle diverse transizioni. L'ipotesi propone i tipi di attività in ordine di complessità crescente:

1. Evento educativo, la particolare attività educativa realizzata dall'operatore attraverso una lezione, un incontro o la combinazione di diversi eventi specifici volto alla realizzazione di un percorso formativo complesso e di durata estesa realizzato attraverso corsi, coaching, mentoring, ecc;
2. Servizio educativo, l'erogazione dei diversi tipi di servizi di accompagnamento alla formazione quali l'informazione, l'orientamento, la motivazione, il placement;
3. Organizzazione, l'azione volta alla definizione dei dispositivi formativi interni alle organizzazioni di ogni tipo, ovvero le norme e regole esplicite ed implicite che determinano lo sviluppo degli apprendimenti individuali e organizzativi all'interno di un luogo di lavoro;
4. Sistemi formativi, l'azione volta alla costruzione di sistemi in qualunque tipo di organizzazione, ovvero dei sistemi formativi azien-

dali, dei sistemi locali per l'erogazione di particolari offerte formative;

5. Politiche della formazione, le azioni volte alla concezione, direzione e gestione del processo di costruzione e attuazione delle politiche pubbliche e private della formazione a livello locale, regionale, nazionale, internazionale, così come a livello di ogni singola organizzazione o impresa;
6. Strategie della formazione, l'azione volta alla definizione, scelta degli obiettivi da perseguire da parte di una organizzazione, un sistema, un soggetto istituzionale, accompagnata dalla determinazione delle vie da seguire e quindi dei compiti da attribuire alle diverse politiche.

A ciascuno di questi livelli operano figure che fanno ricorso a competenze formative specialistiche differenziate a seconda dei livelli di complessità. Il mix ed i tipi di competenze variano a seconda del tipo di azione formativa, del ruolo del professionista, del contesto organizzativo in cui opera, del settore dell'economia sociale interessato.

5. Le funzioni della professione

Le funzioni che possono essere ricoperte dai professionisti dell'educazione e della formazione servono ad individuare specifiche aree occupazionali in cui possono essere raggruppate figure professionali fondate su paradigmi simili che presuppongono un background formativo almeno in parte analogo, simili esperienze e competenze e livello di inquadramento. Qualunque classificazione in questo campo è azzardata poiché la denominazione della professione e le sue funzioni e mansioni sono in continua evoluzione. Possiamo però tentare di proporre una prima e sommaria tipologia delle principali funzioni attribuite alle diverse professioni:

- pianificatori della formazione, ovvero professionisti impegnati in funzioni di traduzione delle strategie e delle politiche formative in piani generali di attuazione. Si tratta di ruoli e funzioni presenti all'interno di grandi organizzazioni pubbliche e private;

- programmatori della formazione, ovvero professionisti addetti alla elaborazione della programmazione territoriale (nazionale, regionale, locale) o di agenzia (azienda, impresa sociale, organizzazioni con funzioni formative operanti su scala globale, internazionale, nazionale, regionale);
- dirigenti di organismi di educazione degli adulti, ovvero professionisti dedicati alla definizione delle politiche di sviluppo delle singole entità ed al controllo della loro implementazione;
- addetti alla gestione delle risorse umane all'interno delle organizzazioni, delle carriere dei dipendenti e, in generale, dei dispositivi formativi aziendali;
- manager delle organizzazioni con funzioni educative e formative;
- progettisti, ovvero i professionisti addetti alla ideazione, gestione, valutazione di progetti formativi definiti sulla base delle indicazioni ricevute dai livelli della programmazione e del management;
- valutatori, ovvero i professionisti addetti alla valutazione ex ante, al monitoraggio, alla valutazione ex post delle attività e, più in generale, all'insieme dei compiti connessi all'accreditamento, certificazione, controllo e sviluppo della qualità delle attività, degli operatori, degli organismi, dei sistemi, dei servizi e delle politiche della formazione;
- formatori specializzati nei diversi campi delle scienze della formazione (metodologia, economia, organizzazione, progettazione ecc.);
- docenti disciplinari, esperti nei più diversi ambiti e con specializzazione in didattica;
- tutor specializzati nella gestione del processo formativo, ovvero esperti nella attuazione dei progetti formativi e nel loro adattamento alla specificità delle situazioni, nella conduzione dell'aula in particolare nelle fasi di riprogettazione, verifica e valutazione, nella conduzione di gruppi;
- tutor di servizi formativi individualizzati, ovvero esperti nell'informazione, consulenza, orientamento, bilancio delle competenze, certificazione, placement;
- tutor d'aula o di azienda, ovvero esperti nelle azioni di supporto ai percorsi formativi individuali e nella gestione logistica delle at-

tività formative (predisposizione sedi, materiali, strumenti, registri, accoglienza);

- tecnici di supporto, ovvero la pluralità di figure professionali che assicurano le condizioni di base per lo svolgimento dell'attività formativa e, di norma, dotate di competenze tecniche unite ad una competenza che consente una loro applicazione al campo della formazione.

L'elenco appena presentato deve essere utilizzato tenendo presente due considerazioni. Si tratta, in primo luogo, di una articolazione di funzioni comune a innumerevoli figure professionali, differenziabili in base alla loro specializzazione vuoi in relazione ai settori del sistema formativo in cui sono impegnate (sociale, assistenziale, culturale, lavorativo, ecc.), vuoi in relazione ai pubblici particolari a cui è destinato l'intervento formativo (immigrati, donne, anziani, dirigenti, manager, disoccupati, ecc.). In secondo luogo, dobbiamo tener conto che una tale differenziazione si ritrova principalmente nelle realtà più evolute, meglio strutturate. Ciò significa che in numerosi contesti troviamo funzioni miste, ovvero professionisti che contemporaneamente adempiono a più funzioni o che hanno in quella formativa una funzione complementare rispetto ad altre funzioni principali connesse al ruolo, ad esempio, di infermiere, di bibliotecario, di agente di polizia penitenziaria, ecc.

6. Professionisti non teaching e sistemi di appartenenza

I professionisti dell'educazione e della formazione svolgono i diversi tipi di attività in risposta alla domanda dei vari tipi di pubblico e sono impegnati nelle funzioni sopra indicate inquadrati, di norma, all'interno dei molteplici sistemi formativi esistenti al di fuori del sistema scolastico ordinario.

Con il termine sistema formativo si fa riferimento all'insieme degli elementi che servono per formare le persone orientati ad uno scopo omogeneo. Un sistema si fonda principalmente su:

- mission, regole, ovvero su Leggi, politiche e norme;

- risorse, finanziamenti e fonti stabili di approvvigionamento;
- attori organizzativi, funzioni di ideazione, pianificazione programmazione, progettazione, amministrative;
- organizzazioni dotate di contenitori culturali, ovvero di capitale fisico, strutture organizzative, procedure gestionali, reti di relazioni (Vicari 2008);
- risorse umane inquadrare nei diversi ruoli.

I sistemi in cui sono inquadrati i professionisti sono i seguenti:

1. la formazione professionale degli adulti: in questo campo abbiamo un'ampia varietà di professionisti i cui requisiti variano a seconda del settore professionale in cui operano come formatori (informatica, ristorazione, accoglienza nelle strutture alberghiere, commercio, sicurezza, diritto, economia, ecc.). I requisiti sono definiti sulla base delle normative che regolano l'esercizio delle diverse professioni. In taluni casi può essere richiesto il possesso di un titolo di studio specifico; in altri è sufficiente il possesso di un curriculum professionale o di una certificazione. Nella loro formazione la competenza disciplinare prevale su quella formativa. La formazione dei formatori è offerta da scuole o corsi specializzati, ha carattere tematico ed è di durata breve;
2. la formazione continua degli adulti: i professionisti impegnati in questo campo possono avvalersi di appositi percorsi formativi assicurati sia dalle Università che da scuole private. In alcune università italiane è erogato un corso di Diploma (3 anni) con un indirizzo ad hoc. Varie Università offrono anche un master della durata di due anni. Al di fuori delle università esistono numerosi corsi di specializzazione post-laurea e post master. Si tratta di corsi brevi utilizzati da professionisti che intendono fondare la loro professione su uno specifico servizio o prodotto formativo (il career guidance, oppure il team building o il *coaching*);
3. la formazione continua nelle organizzazioni: gli HR development *professionals* hanno la responsabilità delle strategie formative organizzative. Per la loro formazione possono avvalersi di *provisions* simili a quelle riservate ai professionisti della formazione continua per adulti. I provider sono analoghi. In questo caso, a livello uni-

versitario sono attivi i dipartimenti di economia, psicologia e scienze dell'educazione. L'offerta pubblica è diminuita nel corso degli ultimi anni. Università e private providers offrono tuttavia anche una formazione post-laurea. A questo livello, è alta la competizione delle scuole di management internazionali;

4. la formazione nei servizi educativi non formali per tutte le età: i professionisti impegnati in questo campo possono avvalersi di appositi percorsi formativi assicurati sia dalle Università che da scuole private. Si tratta di un gruppo professionale che è ulteriormente articolato in una molteplicità di figure che operano all'interno di infrastrutture e servizi quali: teatri, sale di musica, centri sportivi, associazioni di vario tipo e natura, organizzazioni dell'economia sociale, scuole di ballo, ecc.

7. Un esempio: le professioni della formazione continua nelle organizzazioni

Dare ordine alla rappresentazione del mercato del lavoro delle professioni educative e formative comporta l'adozione di un sistema di classificazione che riordini le singole professioni in un quadro che le accomuni in ragione dell'analogia dei processi che presiedono e che richiedono competenze tecnico professionali – acquisite anche sul lavoro – e capacità/comportamenti organizzativi omogenei.

Bisogna anche considerare che all'interno di ogni professione sono previsti livelli diversi di competenza che corrispondono alla complessità, all'estensione dei compiti svolti, alla loro estensione, allo sviluppo di carriera, al livello di responsabilità e di autonomia decisionale (Classificazione delle professioni, Istat).

Disponiamo ora di tutti gli elementi necessari per misurarci con il compito di dare una risposta esemplificativa alla articolazione per livelli di alcune unità professionali. Prendiamo ad esempio i professionisti della formazione continua nelle organizzazioni e, in particolare, nei luoghi di lavoro (non prendiamo quindi in considerazione altri settori ed altri professionisti impegnati in attività attinenti ad ambiti culturali o sociali). A tal fine, faremo riferimento a criteri di clas-

sificazione fondati su riscontri e definizioni condivise tra numerosi dei paesi OECD (anche se a seconda dei paesi possono essere utilizzate nomenclature del settore diverse: *adult and continuing education*, oppure *continuing education and training*, ecc.).

Nel settore della formazione – formale e non formale – nei luoghi di lavoro operano professionisti che svolgono attività e funzioni riferibili alle seguenti categorie professionali:

- formazione degli adulti, ovvero che dirigono e sviluppano curricula e programmi formativi;
- gestione delle organizzazioni specializzate nella formazione professionale e aziendale e dei relativi programmi, curricula e modelli di attività (corsi, seminari, coaching, outdoor training, ecc.);
- gestione e sviluppo delle risorse umane (HRD) con funzioni di concettualizzazione e pianificazione dei percorsi di crescita dei lavoratori;
- attrazione e sviluppo della forza lavoro con funzioni di pianificazione, ricerca, sviluppo e implementazione delle politiche e delle attività.

Le specifiche professioni associate a queste categorie si distinguono a seconda dei livelli in cui possono essere inquadrare. Per semplificare, riduciamo i livelli a tre:

1. operativo;
2. manageriale;
3. strategico.

Incrociando le categorie con i tre livelli otteniamo, a titolo esemplificativo, l'identificazione di una serie di specifiche attività professionali svolte potenzialmente da professionisti specializzati per tali ruoli (Tabella 1). Bisogna precisare che alcune di queste professioni, a seconda del tipo e delle dimensioni dell'azienda, ovvero del suo livello di strutturazione, possono essere associate in un unico ruolo e quindi essere tradotte in specifiche funzioni o compiti.

Un commento conclusivo: proporre curricula formativi riferiti a specialisti nella formazione continua ha poco senso senza fare riferimento a un quadro che almeno provi a disegnare una tassonomia

descrittiva delle professioni di un sistema in cui il generalista esiste solamente al livello apicale, strategico.

Settori Livelli	Formazione degli adulti	Gestione del Training	Gestione e sviluppo HR	Sviluppo della forza lavoro
<i>Strategico</i>	Responsabile di Programma formativo	Direttore della formazione	Direttore HR	Direttore pianificazione e attrazione HR
	Progettista di piani formativi aziendali	Responsabile del Piano	Specialista in sviluppo organizzativo	Direttore del recruitment e sviluppo
<i>Manageriale</i>	Instructional Designer Courseware developer	Addetto alla gestione dei dispositivi tecnologici Gestore della qualità della formazione Gestore dei piani formativi aziendali	Specialista in sviluppo risorse umane Manager dei processi di apprendimento e sviluppo	Specialista di recruitment Specialista in sviluppo carriere e benchmarking
	Formatore degli adulti Facilitatore Consulente	Responsabile della formazione	Gestore HR	Gestore di programmi Gestore dei processi di accreditamento Facilitatore dello sviluppo di carriera
<i>Operativo</i>	Addetto all'addestra- mento dei dipendenti	Addetto alle attività di Training	Addetto alla gestione HR	

Tabella 1. Formazione continua in azienda. Professioni e ruoli per Categorie a seconda dei livelli.

8. Conclusioni: dalla prospettiva tassonomica alle prospettive di sviluppo di carriera dei professionisti dell'educazione e della formazione

A partire dai criteri di classificazione sopra esposti proviamo ora a impostare un modello di posizionamento o raggruppamento dei professionisti in una gerarchia tassonomica. Questo serve per identificare in modo univoco ciascuna “specie” di professioni che siamo capaci di individuare attraverso l'osservazione di chi opera in risposta alla domanda di formazione emergente dalle varie transizioni e momenti della vita delle persone. Come per le tassonomie usate dalla biologia per classificare gli organismi viventi, anche qui noi usiamo delle classi attraverso cui raggruppiamo le specie di professioni in ragioni delle analogie determinate sulla base della loro appartenenza a un Genere di professionisti, a una Famiglia, a un Ordine, ad una Classe, il tutto all'interno di un Dominio di cui ci occupiamo costituito dall'Area del mercato del lavoro costituita dalle professioni educative e formative.

La gerarchia tassonomica di cui proponiamo almeno in via provvisoria l'adozione si struttura in sei livelli (richiamiamo la denominazione propria del sistema di elaborazione tassonomica della biologia) (Tabella 2).

<i>Dominio</i>	Il livello più alto corrisponde all'area dell'insieme dei professionisti dell'educazione e della formazione, ovvero di coloro che svolgono una attività professionale il cui compito principale è costituito dalla crescita delle persone.
<i>Classe</i>	Il sistema di appartenenza (uno dei quattro individuati), attraverso cui si risponde alla domanda di formazione generata dalle transizioni e dai momenti della vita delle persone e attraverso cui un professionista è incorporato nella gestione dei beni e servizi erogati da un settore.
<i>Ordine</i>	I settori di articolazione del sistema (definito sulla base del tipo di attività o servizi erogati dai professionisti).
<i>Famiglia</i>	Funzioni, livelli di inquadramento. Le funzioni si differenziano a seconda che siano di tipo <i>strategico, manageriale, operativo</i> .
<i>Genere</i>	Raggruppamento delle professioni a seconda che siano di tipo <i>classico, semi-professionale, pre-professionale</i> .
<i>Specie</i>	Una professione, con una o più denominazioni che fanno riferimento ad un insieme di attività svolte comuni alla specie.

Tabella 2. Gerarchia tassonomica dei professionisti dell'educazione e della formazione.

La ricostruzione del perimetro dell'area dei professionisti dell'educazione e della formazione attraverso elementi di una tassonomia descrittiva (forse poco suggestiva e "visionaria") dovrebbe essere utile a comprendere possibilità e sfide di tali occupazioni.

Ma l'ingresso nel mercato del lavoro e la crescita professionale non sono il risultato di un processo lineare, seguito dal giovane con disciplina, in cui ogni fase si fonda sugli effetti proporzionati prodotti da quella precedente. Le traiettorie individuali dipendono dalla qualità delle opportunità vissute, anche in termini di relazioni e di reti di appartenenza, oltre che dagli imponderabili eventi della vita (dalle pandemie alla scomparsa di alcune professioni, alla affermazione o espansione di altre).

Le ricerche svolte sui laureati del settore mostrano come tutti passino attraverso molteplici "lavoretti" per poi progredire verso posizioni lavorative correlate a famiglie professionali identificabili e definite (ci riferiamo ad esempio alla ricerca Emp&Co, Boffo & Fedeli 2018). La mobilità verticale e orizzontale, anche verso settori economici non coerenti con la formazione ricevuta (agricoltura, turismo, commercio), è prassi comune per tutti i soggetti considerati dalla ricerca. I casi di mobilità verticale riguardano il passaggio verso nuovi ruoli professionali più qualificati o verso forme contrattuali con maggiori garanzie.

L'interruzione volontaria del rapporto di lavoro costituisce un'esperienza che interessa tutti i soggetti occupati ed è connessa alla scelta di: assumere un ruolo imprenditoriale, cambiare organizzazione, rientrare in formazione.

La linearità non esiste e l'ampiezza dell'area delle professioni educative sicuramente aiuta a comprendere le opportunità di una mobilità orizzontale o verticale interna all'area, ma non assicura alcun tipo di garanzia di *retention*.

Con la Figura 1 descriviamo le cinque possibili direzioni verso cui può tendere la mobilità professionale dei professionisti dell'educazione e della formazione cercando di rendere più esplicito il senso delle dinamiche cui sono esposti i professionisti del settore (non inquadrati nella funzione pubblica).

Di fronte a professionisti interessati da frequenti forme di mobilità, il compito di costruzione di forme di identità e appartenenza diviene

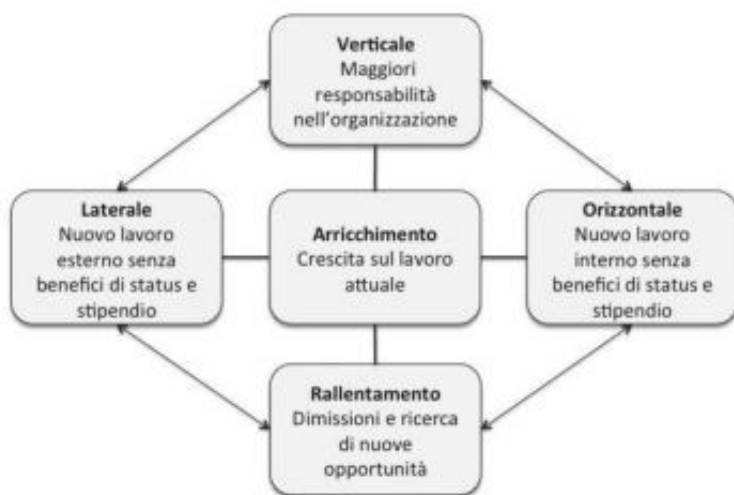


Figura 1. Le direzioni della mobilità nel mercato del lavoro (Adattato da Young B. 2011).

certamente più complesso. Tale impegno infatti comporta per gli individui di disegnare – a partire dagli attributi personali, dall'appartenenza a gruppi sociali ed a ruoli professionali – «meaning to who they are and what they do in the workplace» (Caza & Creary 2016, p. 4).

Sia che si parli di identificazione professionale – «as a state of being that explains how an individual views themselves vis-a-vis their profession» (Ivi, p. 7) – oppure che ci si riferisca al processo di costruzione dell'identità professionale – il modo in cui gli individui svolgono the «agentic role of creating their own professional self-image» (*Ibidem*) – in entrambi i casi i professionisti sono spinti a ridefinire la propria identità professionale sia in ragione della loro biografia professionale che delle nuove opportunità lavorative. Ricomporre l'area professionale in tutta la sua vastità, superare visioni caleidoscopiche attraverso tassonomie descrittive aiuta anche lo sforzo del professionista teso a cogliere le opportunità di nuove prospettive di carriera.

Ciò è particolarmente significativo per giovani professionisti nel cui futuro vi è un'alta probabilità non solo di cambiare più di un la-

voro durante la propria carriera, ma anche di cambiare professione e di possedere identità professionali molteplici, ovvero di svolgere contemporaneamente due o più lavori (in questo senso ha ragione parlare di “professione X”, Fabbri & Romano 2020). Si tratta di un fenomeno che non si limita a coloro che intraprendono la via imprenditoriale o la libera professione, ma anche coloro che sono nella posizione di lavoratori autonomi. The idea

of a single-profession career is becoming outdated. Many professional workers today are not just acquiring one set of specialized skills and knowledge, but instead are accumulating multiple sets of skills, and applying them in different ways (Caza & Creary 2016, p. 13).

In sostanza, questo significa prepararsi per essere pronti a svolgere quello che è stato definito come una “pre-professione”.

In ultima analisi, l'attrattività delle singole professioni può essere determinata dal processo di professionalizzazione o dal riconoscimento sociale ad esse attribuito. La mobilità, però, possiamo ipotizzare sia influenzata dal potenziale formativo dell'esperienza di lavoro svolta. È la stessa dinamica cui sono esposte le professioni e le carriere/identità professionali individuali a rendere il luogo di lavoro la sede in cui costruire la propria crescita professionale, non solo in termini di sviluppo della carriera. La ricerca Emp&Co ha mostrato come non sia solo l'attesa del *wage premium* a determinare le decisioni degli studenti e dei laureati. L'*employee value proposition* (Minchington 2010) costituisce un elemento che meglio aiuta a spiegare la *job satisfaction* presente e attesa e che motiva l'alta propensione alla mobilità occupazionale riscontrata. All'interno di questa cornice si colloca anche la valutazione del *learning potential of the workplace*, definibile come

the power of a work setting to integrate learning at work with the result of behavioural changes and the generation of new knowledge. Such a workplace offers accessible information, opportunities to learn and real support by peers and managers (Nijhof & Nieuwenhuis 2008, p. 7).

Per concludere, potremmo dire che la ricostruzione del quadro delle professioni educative e formative è utile per conoscere tipi di

attività, funzioni, ambiti di lavoro e percorsi formativi iniziali e continui adeguati. Ma, in ultima analisi, le condizioni per una crescita professionale associata al benessere del professionista risiedono nella sua possibilità di scegliere di lavorare nelle organizzazioni che offrono un *employee value proposition*, una proposta di valori adeguata alle aspirazioni individuali e sociali. La ricostruzione della “Piazza delle professioni” educative e formative dovrebbe aiutare chi lavora in questo settore a costruirsi nuove prefigurazioni professionali ed a gestire con maggiore consapevolezza la propria mobilità e la propria crescita professionale.

Riferimenti bibliografici

- Atlante delle professioni, <https://www.atlantedelleprofessioni.it/chec-cos-e>.
- Boffo V., 2018, *Employability and transitions: fostering the future of young adult graduates*, in Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *Employability & competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze, pp. 117-127.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di), 2018, *Employability & competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Brante T., 2013, *The professional landscape: the historical development of professions in Sweden*, in «Professions and Professionalism», 3(2), pp. 1-18.
- Cancellier A., 2013, *La percezione visionaria e caleidoscopica di Marosa di Giorgio. Un'empatia con Bosch e Arcimboldo*, in «Oltreoceano. Rivista sulle migrazioni», 7, pp. 193-203.
- Carr D., 2002, *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, Routledge Falmer, London-New York.
- Caza B.B., Creary, S.J., 2016, *The construction of professional identity*, https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/71987/Creary21_rev_The_construction_of_professional_identity.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cedefop, 2019, *Skills Panorama*, <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/content/skills-intelligence-0>.
- Collins R., 1979, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York.
- Crozier M., 1995, *Le pouvoir confisqué: Jeux des acteurs et dynamique du changement*, in «Sciences Humaines», 9, p. 39.
- Del Gobbo G., 2018, *Potentialities of "Professional socio-pedagogical educator" Course for QA' improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 126-141.

- Fabbri L., 1998, *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*, Armando, Roma.
- Fabbri L., Romano A., 2020, *Professionisti X. Quando lo sviluppo professionale non è prevedibile*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 112, pp. 49-58.
- Fabbri L., Torlone F. (a cura di), 2018, *Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 1-6.
- Istat, 2018, *La partecipazione degli adulti alle attività formative*, Istat, Roma.
- Istat, *Classificazione delle professioni*, <https://www.istat.it/it/archivio/18132>.
- Jarvis P., Chadwick A., 1991, *Training adult educator in Western Europe*, Routledge, London-New York.
- Legge 19 luglio 2019, n. 69, *Tutela delle vittime di violenza domestica e di genere - il c.d. codice rosso*.
- Minchington B., 2010, *The employer brand manager's handbook*, Collective Learning, Torrens ville.
- Nijhof W.J., Nieuwenhuis L.F.M., 2008, *The Learning Potential of the Workplace*, Sense Publishers, Rotterdam.
- OECD, 2017, *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report, Enhancing Higher Education System Performance*, OECD, Paris.
- Saks M., 2016, *A Review of Theories of Professions, Organizations and Society: The Case for Neo-Weberianism, Neo-institutionalism and Eclecticism*, in «Journal of Professions and Organization», 3(2), pp. 1-18.
- Torlone F., 2020, *Lo specialista del trattamento per l'apprendimento trasformativo nei contesti penitenziari: la costruzione di identità del funzionario giuridico pedagogico*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 112, pp. 103-127.
- Vicari S., 2008, *Conoscenza e impresa*, in «Sinergie», 76, pp. 43-66.
- Wheeler Q., 2018, *Blank Canvas: The Case for Descriptive Taxonomy*, in «Integrative and Comparative Biology», 58(6), pp. 1118-1121.
- Wilensky H., 1964, *The Professionalization of Everyone?*, in «American Journal of Sociology», 70, pp. 137-158.
- Young B., 2011, *Ladder vs Lateral career paths*, in «Career Development Toolkit», <http://hrmcareerdevelopment.blogspot.com/>.

II. Professioni educative *non-teaching* per il *green skills development*

Giovanna Del Gobbo

1. *Mindset* per la sostenibilità ambientale

L'attenzione all'impatto ambientale e alla *cura* dell'ambiente sta diventando sempre di più *asset* trasversale in tutti i settori: la prospettiva *green* ha assunto, infatti, sempre più concretezza nella trasformazione dei diversi settori economici, dei processi produttivi delle imprese e dell'erogazione dei servizi, dei comportamenti sociali dei cittadini/consumatori.

L'attenzione all'ambiente, orma da vari decenni, è inquadrata all'interno del quadro più ampio e complesso della sostenibilità, intesa nelle sue diverse componenti: ambientali, sociali, economiche e culturali (UN 1995; UCLG 2010). La "sostenibilità" appare un concetto aperto con una molteplicità di interpretazioni e declinazioni contestualizzate e variamente declinate nel tempo (Purvis, Mao, & Robinson 2019). È la parola d'ordine dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che, con i 17 obiettivi, intende indicare la direzione di cambiamenti strutturali a livello globale, spingendo sull'innovazione e sulla ridefinizione delle priorità delle società e dei modelli economici, sulle abitudini di vita (EEA-Eionet 2017; EEA 2015; 2019; Singh 2012; Varey 2012). La sostenibilità è, quindi, pensata come obiettivo a lungo termine e richiede processi e percorsi di sviluppo sostenibile¹ che trovano negli SDGs un quadro di riferimento nell'affrontare problemi globali come povertà, disoccupazione, crescenti disuguaglianze e disparità legate al genere, alla distribuzione iniqua di ricchezza e potere, ai rischi ambientali².

I 17 Obiettivi e i 169 traguardi rappresentano una strategia ambiziosa per affrontare problemi ineludibili. Contro i rischi del cosid-

detto *greenwashing* (de Freitas Netto, Sobral, & Ribeiro *et al.* 2020) appare evidente la necessità di un cambiamento culturale, di un orientamento complessivo e pervasivo alla sostenibilità: perseguire uno sviluppo sostenibile richiede quello che è stato definito come *sustainability mindset* (Hermes & Rimanoczy 2018; Kassel, Rimanoczy, & Mitchell 2016; Rimanoczy 2021), un cambiamento di mentalità che comprende valori, atteggiamenti e comportamenti, un approccio sistemico che va oltre la conoscenza tecnica e si concentra invece su una più ampia comprensione dell'ecosistema e della sostenibilità (Kassel & Rimanoczy 2018). Se per *mindset* si intendono «the basic assumption, beliefs, core values, goals and expectations shared by a group of people who are committed to a specific field, and what they will use as rules to guide their attitudes and practice in the field» (Fang, Kang, & Liu 2004, p. 299), il costrutto di *sustainability mindset* sta ad indicare, come precisato da Kassel, Rimanoczy e Mitchell (2016, pp. 8-9):

the dimensions of values (being), and knowledge (thinking), expressed in actions or competencies (doing): Sustainability Mindset is a way of thinking and being that results from a broad understanding of the ecosystem's manifestations as well as an introspective focus on one's personal values and higher self, and finds its expression in actions for the greater good of the whole. By 'broad understanding of the ecosystem's manifestations' we refer to an appreciation of the interconnections between the different components of our ecosystem, and the complexity of impacts our human behaviors have on the system (Capra 1997). By 'introspective focus on the personal values' we refer to self-awareness of the espoused values and values in action (Argyris 1987, p. 93) as they relate to our sustainable or unsustainable behaviors. By 'focus on the higher self' we refer to the inclusion of the spiritual dimension, and the consideration of purpose, meaning (Delbecq 2008; Neal 2008), and one-ness (Krishnan 2008). Finally, by 'actions for the greater good of the whole' we refer not only to altruistic or philanthropic actions, but to entrepreneurial or business actions that include and serve all stakeholders' interests, including the planet and future generations (Mackey & Sisodia 2014; Porter & Kramer 2011).

È proprio in termini di *sustainability mindset* che, all'interno del sistema produttivo e dei servizi, parallelamente agli adeguamenti e cambiamenti sul piano delle tecnologie, degli ambienti, delle infrastrutture, è riconosciuta l'esigenza di una riqualificazione del capitale umano: sia come nuove professionalità, sia come rinnovamento delle

professionalità esistenti (Maclean, Jagannathan, & Panth 2018). Le trasformazioni che stanno caratterizzando il mercato del lavoro vedono, infatti, la tendenza a una ibridazione delle competenze richieste (Sigelman, Bittle, Markow, & Francis 2019) e in questo processo, oltre alle *soft skills* e alle competenze digitali, stanno acquistando un peso sempre più rilevante proprio le cosiddette *green skills*. Sono indicate dalle imprese immediatamente dopo le *soft skill* e in misura superiore alle *e-skills*, confermando l'attenzione verso la cosiddetta “sensibilità green”, con la conseguente tendenza a dotarsi di personale capace di operare in una prospettiva di ecosostenibilità (Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior 2020).

All'esigenza di ristrutturare competenze *green* di tipo “tecnico”, comunque necessarie, si è affiancato il bisogno di sviluppare una tendenza a modificare le abitudini, le routine di lavoro, i comportamenti individuali in seno agli stessi processi produttivi, al modo di “abitare” i luoghi di lavoro secondo criteri e principi di sostenibilità. Lavoratori orientati e sensibili alla sostenibilità sono diventati coloro che “sanno” partecipare attivamente ad un processo di miglioramento che le imprese riconoscono sempre di più come strategico per il proprio sviluppo. Tuttavia, a fronte di questa crescente attenzione, non sempre, però, le imprese riescono a trovare profili in possesso di competenze *green*:

Considerata la pervasività e la portata dei fenomeni in atto, se da un lato si rendono necessari percorsi formativi di specializzazione per i nuovi green jobs (esperto in gestione energetica, chimico verde, esperto in impianti a basso impatto, ecc.) e per il reskilling delle professioni “tradizionali”, dall'altro sarebbe opportuno facilitare il cambiamento introducendo già dai primi gradi di istruzione l'educazione allo sviluppo sostenibile. Il rischio che si profila è quello di una carenza e inadeguatezza e, più in generale, di un disallineamento delle competenze dei lavoratori rispetto alle richieste del mercato (*skill mismatch*). (Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior 2019, p. 22).

È, dunque, la capacità di interpretare e agire in coerenza con i principi della sostenibilità che viene ad essere considerata sempre più necessaria e qualificante (Del Gobbo 2020): le *green skills* vengono così a collocarsi prevalentemente in un quadro caratterizzato da istanze valoriali come «values and attitudes needed to live in, develop

and support a sustainable and resource-efficient society» (Cedefop 2012, p. 20) e la «Environmental awareness and willingness to learn about sustainable development» (Strietska-Ilina, Hofmann, Durán Haro, & Jeon 2011, p. 132) è considerata una *core skill*³.

Il problema dello *skill mismatch* non riguarda solo l'Italia. Già nel 2013 in un documento predisposto dall'ILO (International Labour Organization) in collaborazione con OECD, UNESCO e Cedefop (ILO 2013) era segnalato il rischio di possibile “collo di bottiglia” come ostacolo significativo allo sviluppo delle capacità richieste poi dal mercato del lavoro, determinato anche dalla mancanza di insegnanti, educatori e formatori qualificati per sostenere e favorire la crescita di queste capacità:

skills bottlenecks, where supply does not meet demand, can be a serious impediment to green investment and growth. These bottlenecks can arise both where new skills are needed to meet the requirements of changing and newly emerging occupations, and equally where demand increases for skills in existing occupations. Particularly severe skill shortages have already been evident in fast growing sectors such as renewable energies and energy efficiency. Lack of qualified teachers and trainers is widely recognized as a significant obstacle to skills development for upcoming green employment opportunities (p. 4).

L'ILO anche nel Rapporto 2018 ha rilevato l'urgenza di aumentare complessivamente la consapevolezza in tema di sostenibilità ambientale nella popolazione, realizzare una adeguata rilevazione dei bisogni di competenze green nei diversi settori occupazionali e integrare le azioni educativo-formative al fine di garantire lo sviluppo delle capacità necessarie per la transizione verde.

Occorre anche considerare che, a differenza di abilità e competenze tecniche, l'attitudine alla sostenibilità ambientale o la costruzione del *sustainability mindset*, così come prima definito anche nella sua connotazione valoriale, richiama apprendimenti complessi, che devono essere sviluppati dal soggetto attraverso una pluralità di esperienze educative⁴.

2. Rilevanza dell'educazione non formale e informale

Il tema delle *green skills* richiama, dunque, fortemente un'azione educativo/formativa non solo a supporto della necessaria riconversione e riorganizzazione dei processi economici (*greening*), ma soprattutto per sostenere una diffusa responsabilità rispetto all'ambiente nella direzione di una *green society*⁵ oltre che della *green economy* (Fioravanti & Mereu 2019; Martinez-Fernandez, Hinojosa, & Miranda 2010; UNESCO 2020). Il tema dell'educazione si pone, quindi, trasversalmente alle riflessioni per il cambiamento culturale e strutturale che la sostenibilità richiede: la grande sfida dei nostri tempi diventa la creazione di comunità e società ecologicamente sostenibili, nella consapevolezza che la sostenibilità non è una proprietà del singolo individuo, ma del sistema nel suo complesso e nelle sue relazioni (Visconti, Minow, & Maclaran 2014).

In questo quadro, caratterizzato dalla concettualizzazione sempre maggiore del legame tra responsabilità, ambiente e sviluppo sostenibile è aumentata l'attenzione per professionisti dell'educazione capaci di accompagnare lo sviluppo di quegli schemi mentali che consentono di affrontare la vita quotidiana e professionale in una prospettiva di sostenibilità. Il processo di professionalizzazione di questo ambito è già da tempo oggetto di riflessione (Marcinkowski 2009), ma si presenta oggi, con più urgenza, come una sfida e un'opportunità. Si rileva, infatti, la necessità di professionisti in grado di ideare, progettare, gestire percorsi nuovi e specifici di educazione alla sostenibilità ambientale in tutti i settori: dalla scuola all'educazione non formale di giovani e adulti, dalla formazione professionale all'alta formazione; capaci di innovare percorsi già esistenti, anche in relazione proprio alla formazione dei formatori e degli educatori (Cedefop & OECD 2015; Colombo, Schionato, & Redaelli 2017).

Le professioni educative e formative (*teaching e no-teaching*), benché non rientrino propriamente nei cosiddetti *green jobs*, sono chiamate in causa, dunque, da un duplice punto di vista di cui il primo punto appare funzionale al secondo:

1. ai professionisti dell'educazione e della formazione sono richieste specifiche competenze;

2. ai professionisti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione è attribuito un ruolo importante per lo sviluppo delle competenze necessarie ad una transizione eco-sostenibile.

Pur nel pieno riconoscimento della funzione rilevante che possono e devono giocare scuola, formazione tecnica e professionale (UNESCO-UNEVOC 2017) e università nello sviluppo di competenze di sostenibilità ambientale, è ampiamente riconosciuto un ruolo importante anche i professionisti del settore educativo *no-teaching*, in modo complementare, integrato e sinergico con l'educazione formale (Gough, Walker, & Scott 2001; Goldman, Zvi Assaraf, & Shaharabani 2013). La necessità di disporre di professionisti, capaci di accompagnare e sostenere questa necessaria trasformazione, era sottolineata fin dal 2005 con la Strategia per l'educazione per lo sviluppo sostenibile definita dai Ministri dell'Ambiente e dell'Educazione (*United Nations Economic Commission for Europe*, UNECE 2005). Si evidenziava la necessità, da parte degli Stati membri, di adottare misure per includere lo sviluppo sostenibile all'interno delle politiche educative, sottolineando l'importanza della formazione di professionisti dell'educazione formale, non formale e informale⁶: «Member States' responses in general acknowledge that sustainable development must be addressed in other forms of learning—that formal education alone is not sufficient to support a transition to more sustainable societies» (UNECE 2016, p. 13).

Il coinvolgimento dell'educazione non formale e informale è diventato sempre più centrale (Petsch 2019; Paraskeva-Hadjichambi *et al.* 2020) e la sua rilevanza è riconducibile ad una serie di motivazioni:

- le competenze *green* si connotano come orientamento personale e propensione culturale; si fondano sulla consapevolezza ambientale e sull'orientamento allo sviluppo sostenibile nei comportamenti e negli stili di vita e in quanto tali risultano fortemente derivanti da opportunità formative di ordine non formale e informale (educazione ai consumi, educazione alimentare, educazione alla gestione dei rifiuti e al risparmio energetico, ecc.);
- lo sviluppo di queste competenze richiede un approccio *lifelong lifewide oriented* dei processi educativi che non possono esaurirsi nei

contesti di istruzione, ma richiedono di essere sostenuti e rafforzati in un pluralità/continuità di esperienze e di ambienti di apprendimento, compreso il contesto lavorativo;

- la domanda di professionisti capaci di riqualificare e innovare processi formativi attraverso la produzione/ridefinizione, erogazione, gestione e valutazione di azioni capaci di qualificare il capitale umano richiesto dalla transizione eco-sostenibile, richiede individui con conoscenze e competenze specialistiche che non caratterizzano in modo specifico la famiglia professionale dell'insegnante, quanto quella più ampia dei professionisti dell'educazione e della formazione in grado di operare all'interno di altri sistemi di formazione (dall'educazione non formale alla formazione continua e alla formazione professionale);
- il sistema dell'educazione non formale è prevalentemente rappresentato da soggetti privati e del Terzo Settore⁷, che coprono una parte importante di interventi di educazione alla sostenibilità ambientale⁸ anche in collaborazione con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la realizzazione delle azioni previste dai programmi e documenti ministeriali⁹;
- un ruolo fondamentale nella sensibilizzazione, educazione e sviluppo di consapevolezza sulle tematiche della sostenibilità ambientale, è svolto anche da soggetti pubblici¹⁰ che operano attraverso varie figure spesso con caratteristiche professionali prevalenti non riconducibili all'area educativo-formativa (cfr. §5).

3. Quadri di competenze per l'educatore alla sostenibilità ambientale: riferimenti internazionali

La rilevanza riconosciuta all'educazione non formale e informale implica necessariamente la considerazione della pluralità di contesti e di target interessati da azioni educative finalizzate a favorire lo sviluppo di capacità funzionali ad agire per lo sviluppo sostenibile.

I processi di professionalizzazione, in particolare se si considera la dimensione informale dell'apprendimento, possono riguardare una molteplicità di soggetti che direttamente o indirettamente possono

svolgere una funzione educativa a diversi livelli e in molteplici ambiti: dall'operatore ecologico fino al manager delle risorse umane. Certamente non tutti riconducibili alla famiglia dei professionisti dell'educazione e della formazione, ma potenzialmente in condizione di svolgere una funzione educativa nell'esercizio del proprio ruolo professionale. La funzione, tuttavia, da sola non definisce un professionista e tanto meno una professione.

3.1. Un primo quadro di riferimento: la Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile

In questa prospettiva un punto di partenza è rappresentato dall'implementazione della citata Strategia per l'educazione per lo sviluppo sostenibile definita dai Ministri dell'Ambiente e dell'Educazione (UNECE 2005). Nel 2011, l'UNECE ha prodotto un documento, *Learning for the Future*, finalizzato a definire il quadro di competenze che deve possedere il professionista che si occupa di educazione allo sviluppo sostenibile: un framework di base predisposto per favorire la formazione o la riqualificazione dei professionisti che svolgono attività educative riconducibili all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)¹¹.

Un approccio al problema della professionalizzazione a partire da un quadro di competenze, piuttosto che dalle azioni o aree di attività che di fatto caratterizzano la professione, può trovare una duplice interpretazione:

- 1) come per le altre professioni, le dinamiche di “inverdimento” del mercato del lavoro che riguarda l'ambito dell'educazione e della formazione sono e saranno più complesse e articolate in futuro, tanto da poter correlare i professionisti dell'educazione ai *green jobs* (Del Gobbo 2020), pertanto un approccio collegato all'analisi delle competenze necessarie può rappresentare un livello disaggregato per esaminare, dipanare e ritessere queste dinamiche (ILO 2011);
- 2) l'urgenza dei problemi a cui dare una risposta educativa, ha avviato una dinamica evolutiva di alcune delle caratteristiche intrinseche di professioni sia appartenenti a ambiti lavorativi diversi da

quello educativo/formativo nella direzione di una nuova professionalità (si pensi alle guide ambientali), sia già professionisti dell'educazione e della formazione per una riqualificazione e specializzazione (si pensi a insegnanti, educatori, formatori).

Alla base dell'individuazione delle aree di competenza di queste nuove e/o riqualificate professionalità, ancora in fase di adeguata definizione (come si vedrà nei paragrafi successivi) è la domanda formativa connessa alla domanda sociale, ovvero il “prodotto” atteso dall'attività lavorativa (l'azione di educazione alla sostenibilità ambientale) in termini i *learning outcomes* che dovrebbero contribuire allo sviluppo del *sustainability mindset* richiesto dalla transizione in corso a livello culturale, sociale ed economico (Vare & Scott 2007). L'emergere della domanda ha determinato la proliferazione di quelle che possiamo definire “semi-professioni” (cfr. Federighi cap. 1) prive di un solido paradigma che ispiri le pratiche, che ne evidenzii la peculiarità¹² e ne legittimi la richiesta professionale. Così l'educazione allo sviluppo sostenibile ha assunto una posizione subordinata o, nella migliore delle ipotesi, complementare, e non una rilevanza trasversale e pervasiva.

In questa prospettiva la strategia UNECE aveva proposto nel 2011 un primo quadro di competenze per quei professionisti che si occupano di educazione e che dovrebbero sviluppare la capacità di assumere la prospettiva della sostenibilità nello svolgimento del proprio lavoro. Nel documento le competenze sono definite secondo tre macroaree di significato e secondo quattro assi di espressione della professionalità.

Le macroaree di significato sono:

- a) Saper seguire approccio olistico (per leggere in una prospettiva integrata sia l'apprendimento che i problemi ambientali, secondo la prospettiva della complessità);
- b) Saper immaginare il cambiamento (per esplorare futuri alternativi e saperi altri, imparare dal passato e impegnarsi nel presente);
- c) Saper considerare l'apprendimento come trasformazione (per cambiare i sistemi che supportano l'apprendimento e trasformare, attraverso l'apprendimento, i sistemi di vita).

I quattro assi di riferimento per la definizione della competenza professionale sono sintetizzati in:

1. L'educatore sa e comprende... (relativo alla competenza del conoscere in modo critico e consapevole per affrontare le sfide della società sia a livello locale sia a livello globale, riconoscendo il potenziale ruolo di educatori e discenti);
2. L'educatore è in grado di... (relativo allo sviluppo di competenze pratiche e capacità di azione in materia di educazione allo sviluppo sostenibile);
3. L'educatore lavora con gli altri in modi che... (relativo alla competenza di sviluppo di partenariati nel quadro del riconoscimento dell'interdipendenza, del pluralismo, della comprensione reciproca);
4. L'educatore è colui che... (relativo allo sviluppo di competenze personali legate alla capacità di agire con maggiore autonomia, giudizio e responsabilità personale in materia di sostenibilità).

Per ciascuno di questi quattro assi le competenze si differenziano nelle tre macroaree sopra indicate. Complessivamente il modello UNECE individuava 39 competenze (Tabella 1) senza fornire, tuttavia, indicazioni operative rispetto alla traduzione del *competence framework* in programmi di formazione per educatori, tanto meno sono indicazioni su come rilevare, valutare e certificare le competenze proposte. Occorre considerare che la definizione di percorsi formativi rappresenta, comunque, l'ultimo tassello di un processo di professionalizzazione che consente di identificare con chiarezza il professionista e collocarlo nell'ecosistema all'interno del quale opera in termini di attività, ruoli, funzioni, sistemi formativi di appartenenza (cfr. cap. 1). La Strategia UNECE viene proposta in un momento in cui la professionalizzazione si presentava come problema da definire: con una iniziale manifestazione di pratiche lavorative relative ad un ambito, ma non ancora a un campo professionale, e fortemente ispirate da una rilevante dimensione valoriale come accaduto per altre professioni (Torlone 2020).

	HOLISTIC APPROACH Integrative Thinking and Practice	ENVISIONING CHANGE Past, Present, and Future	ACHIEVING TRANSFORMATION People, Pedagogy, and Education Systems
Learning to know <i>The educator understands...</i>	<ul style="list-style-type: none"> – the basics of systems thinking – ways in which natural, social, and economic systems function and how they may be interrelated – the interdependent nature of relationships within the present generation and between generations, as well as those between rich and poor and between humans and nature – their personal world view and cultural assumptions and seek to understand those of others – the connection between sustainable futures and the way we think, live and work – their own thinking and action in relation to sustainable development 	<ul style="list-style-type: none"> – the root causes of unsustainable development – the opinion that sustainable development is an evolving concept – the urgent need for change from unsustainable practices towards advancing quality of life, equity, solidarity, and environmental sustainability – the importance of problem setting, critical reflection, visioning and creative thinking in planning the future and effecting change – the importance of preparedness for the unforeseen and a precautionary approach – the importance of scientific evidence in supporting sustainable development 	<ul style="list-style-type: none"> – why there is a need to transform the education systems that support learning – why there is a need to transform the way we educate/learn – why it is important to prepare learners to meet new challenges – the importance of building on the experience of learners as a basis for transformation – how engagement in real-world issues enhances learning outcomes and helps learners to make a difference in
Learning to do <i>The educator is able to...</i>	<ul style="list-style-type: none"> – create opportunities for sharing ideas and experiences from different disciplines/ places/ cultures/ generations without prejudice and preconceptions – work with different perspectives on dilemmas, issues, tensions, and conflicts – connect the learner to their local and global spheres of influence 	<ul style="list-style-type: none"> – critically assess processes of change in society and envision sustainable futures – communicate a sense of urgency for change and inspire hope – facilitate the evaluation of potential consequences of different decisions and actions – use the natural, social, and built environment, including their own institution, as a context and source of learning 	<ul style="list-style-type: none"> – facilitate participatory and learner-centered education that develops critical thinking and active citizenship – assess learning outcomes in terms of changes and achievements in relation to sustainable development

Learning to live together <i>The educator works with others in ways that...</i>	<ul style="list-style-type: none">- actively engage different groups across generations, cultures, places, and disciplines	<ul style="list-style-type: none">- facilitate the emergence of new worldviews that address sustainable development- encourage negotiation of alternative futures	<ul style="list-style-type: none">- challenge unsustainable practices across educational systems, including at the institutional level- help learners clarify their own and others' worldviews through dialogue, and recognize that alternative frameworks exist
Learning to be <i>The educator is someone who...</i>	<ul style="list-style-type: none">- is inclusive of different disciplines, cultures and perspectives, including indigenous knowledge and worldviews	<ul style="list-style-type: none">- is motivated to make a positive contribution to other people and their social and natural environment, locally and globally- is willing to take considered action even in situations of uncertainty	<ul style="list-style-type: none">- is willing to challenge assumptions underlying unsustainable practice- is a facilitator and participant in the learning process- is a critically reflective practitioner- inspires creativity and innovation- engages with learners in ways that build positive relationships

Tabella 1. UNECE Competences for educators in education for sustainable development (UNECE 2012).

3.2. *Una evoluzione del framework UNECE nel progetto Rounder sense of purpose*

Il framework UNECE ha dato origine a varie applicazioni e sperimentazioni. Tra queste risulta particolarmente significativa ai fini di un processo di professionalizzazione, quella proposta dal progetto Erasmus RSP – *Rounder sense of purpose*¹³ volta a ricondurre il *framework* UNECE ad una dimensione pragmatica e offrire la possibilità di “operazionalizzare” le competenze degli educatori e tradurle in azioni coerenti di formazione, di valutazione e certificazione.

Il punto di partenza del progetto è stata l’analisi del documento UNECE e il confronto con altri *framework*, per un processo di rilettura e “condensazione” delle 39 competenze e per una loro rielaborazione qualitativa che, senza modificarne il significato e il valore, ne consentisse una migliore ed efficace traduzione operativa (Del Gobbo, Farioli, & Mayer 2017; Farioli, Mayer, & Del Gobbo 2017; Roorda & Rachelson 2017; Vare, Millican, & de Vries 2018; Vare 2018; Vare *et al.* 2019).

Il *competence framework* RSP è l’esito di un processo di ricerca che ha visto una prima fase di approfondimento e analisi del quadro delle competenze UNECE, una revisione critica della letteratura correlata, un processo rigoroso di coinvolgimento di esperti attraverso *focus group* e, interviste che ha portato ad una prima ri-definizione delle competenze UNECE. A questa prima fase ha fatto seguito una successiva indagine condotta con metodo Delphi per validare il quadro di competenze così come era stato definito nella prima fase. Infine, si è svolta una fase di ricerca intervento con *piloting* del modello (Vare 2018; Vare *et al.* 2019).

Il processo di ricerca triennale ha portato ad individuare 12 competenze chiave, ricondotte ad una matrice che mantiene la struttura UNECE nelle tre essenziali caratteristiche dell’educazione alla sostenibilità: approccio olistico, immaginare il cambiamento, ottenere la trasformazione (*holistic approach, envisioning change, achieving transformation*). Le 4 colonne della matrice RSP suggeriscono il processo che un educatore dovrebbe seguire nella implementazione dell’azione educativa:

- (a) Integration—using knowledge from different dimensions, looking at interconnections and cause-effect relationships;
- (b) Involvement—building this understanding into their personal sense of commitment;
- (c) Practice—combining the two stages above in their practical work as an educator;
- (d) Reflection—evaluating the process and results of their work, assuming responsibility, and taking decisions before repeating the process in an iterative learning loop (Vare *et al.* 2019; cfr. §4.1).

Approccio Olistico	Immaginare il cambiamento	Ottenere la trasformazione
Integrazione		
<i>Approccio sistemico</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di una comprensione del mondo in cui tutto è interconnesso, cercare collegamenti tra i nostri sistemi naturali e sociali e considerare le conseguenze delle proprie azioni.	<i>Visione di futuro</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di esplorare alternative di futuro possibile e usarle per riflettere su come i propri comportamenti potrebbero dover cambiare.	<i>Partecipazione</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di comprendere come contribuire a quei cambiamenti che possono favorire lo sviluppo sostenibile.
Coinvolgimento		
<i>Attenzione</i> L'educatore sa accompagnare la capacità di cogliere le cause strutturali dell'insostenibilità della nostra società e a come si sta determinando, e sviluppare una maggiore consapevolezza dell'urgenza di un cambiamento.	<i>Empatia</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni e di quelli degli altri, e anche sviluppare una connessione emotiva con il mondo naturale.	<i>Valori</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di consapevolezza di come convinzioni e valori siano alla base delle proprie azioni e di come i valori richiedano di essere negoziati e conciliati.
Pratica		
<i>Transdisciplinarietà</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di capacità di integrazione e complementarità tra punti di vista disciplinari, tra prospettive e valori, tra ruoli.	<i>Creatività</i> L'educatore sa sostenere il pensiero creativo e la flessibilità.	<i>Azione</i> L'educatore sa sostenere lo sviluppo di una capacità di entrare in azione in maniera proattiva e consapevole.

Riflessione		
<i>Pensiero critico</i>	<i>Responsabilità</i>	<i>Competenza decisionale</i>
L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di capacità di valutazione critica della rilevanza e dell'affidabilità delle asserzioni, delle fonti, dei modelli e delle teorie.	L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di riflessione sulle proprie azioni, di agire in modo trasparente, e di accettare le proprie responsabilità personali sul lavoro.	L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di agire con cautela e tempestività anche in condizioni di incertezza.

Tabella 2. Competence framework RSP (Vare, Arro, de Hamer, Del Gobbo, *et al.*, 2019; adattamento dell'Autore a partire dalla traduzione di F. Farioli e M. Mayer, IASS).

Nella Tabella 2 vengono presentate le 12 competenze, ciascuna con una breve descrizione.

Nella fase di *piloting*, l'operationalizzazione del *framework* attraverso l'applicazione in percorsi di formazione destinati non solo a insegnanti, ma anche a educatori e operatori che lavorano in contesti di educazione non formale¹⁴ e informale, ha evidenziato la natura fluida e flessibile delle competenze, “combinabili” dall'educatore in risposta alle richieste del contesto, difficilmente riconducibili ad uno specifico *cluster*: una fluidità che sembra richiamare il *Sustainability mindset* definito nel primo paragrafo.

Il *competence framework* RSP si completa di una declinazione delle competenze in obiettivi di apprendimento e relativi *learning outcomes* che rappresentano, di fatto, anche la base per la definizione di percorsi di formazione (Allegato 1).

Il modello RSP ha inoltre individuato tre livelli di acquisizione delle competenze prefigurando una potenziale evoluzione nella definizione di livelli e funzioni professionali diversi:

Level 1—The educator uses the competence effectively and experiments with care in familiar contexts;

Level 2—The educator reflects on the competence and can use it in new contexts, to face new challenges, and adapt or invent new tools to better exercise the competence;

Level 3—The educator has mastery of the competence while simultaneously understanding that it is necessary to continue to improve it; they promote the competence among collaborators and can guide a shared path of training, innovation, and critical reflection on the competence and good practices associated with it (Vare *et al.* 2019; cfr. § 4.3).

Una recente *systematic review* dei *competence framework* per l'educatore (Corres, Rieckmann, Espasa, & Ruiz-Mallén 2020), realizzata nell'ambito della seconda edizione del progetto RSP, ha messo in evidenza una ricca letteratura e una pluralità di *framework* di riferimento che potrebbero costituire un riferimento interessante per l'individuazione dei fondamenti teorici e metodologici necessari all'istituzionalizzazione e al consolidamento necessari al processo di professionalizzazione.

4. Lo stato dell'arte in Italia: traiettorie di sviluppo verso una professione

L'imprescindibile dinamica legata a fattori contestuali di ordine socio-culturale ed economico, al di là degli aspetti più strettamente collegati alla qualificazione e/o riqualificazione della forza lavoro, sta sempre di più evidenziando, dunque, i bisogni di trasformazione della società¹⁵. Si tratta di bisogni formativi plurimi che sembrerebbero convergere verso una richiesta di professionalità capaci di operare in una varietà di settori e contesti. Le sollecitazioni internazionali, inoltre, prefigurano la necessità di specialisti in grado di esercitare una specifica professione in possesso di un adeguato bagaglio di conoscenze acquisite con modalità sistematiche di formazione iniziale e di specializzazione progressiva.

In Italia la professionalità dell'Educatore Ambientale, o comunque di un professionista che vede tra le sue aree di attività e competenza anche l'Educazione alla sostenibilità ambientale, non è esplicitamente presente a livello nazionale nel sistema delle classificazioni professionali Istat CP2011 (Istat 2013). Tuttavia, qualificazioni correlate a questa professionalità sono presenti nei repertori regionali e si trovano riferimenti in attività della Conferenza delle Regioni.

I *competence framework* internazionali, cui si è fatto riferimento nel terzo paragrafo (sia UNECE che RSP) forniscono dei riferimenti di

senso in quanto inglobano dimensioni valoriali che difficilmente si possono riscontrare all'interno di quadri classificatori di qualificazioni e professioni, incentrati su attività ruoli, funzioni e competenze strettamente legate al task professionale. Competenze complesse, che inglobano valori e attitudini e si inquadrano nel citato *sustainability mindset* (ad esempio il pensiero sistemico, l'empatia, la visione di futuro, il pensiero critico, solo per citare alcune delle competenze RSP) possono tuttavia trovare nei quadri dei repertori una loro trasposizione in termini di *job description*. Tali quadri, come di seguito descritto, pur evidenziando ancora varie criticità, possono offrire la dimensione di concretezza operativa necessaria per sostanziare il processo che potrebbe portare a definire le professioni che hanno il compito di accompagnare e sostenere la transizione verso lo sviluppo sostenibile.

La riflessione sulle professioni impegnate nell'educazione alla sostenibilità ambientale è presente ormai alcuni anni. La *Commissione ambiente e protezione civile* della Conferenza delle Regioni aveva approvato nel 2009 un documento dal titolo *Sistema di competenze necessarie a svolgere l'attività di promozione della qualità ambientale e dello sviluppo sostenibile del territorio e sistema di competenze necessarie a svolgere l'attività di educazione ambientale e alla sostenibilità*. La definizione delle attività prevedeva la *Progettazione, organizzazione, promozione e realizzazione di interventi educativi in materia di politiche ambientali e sviluppo sostenibile*, rivolti alle scuole ed alla società civile. Pur richiamando tra i codici di classificazione anche il Codice Istat NUP 2007, 2.6.5-altri specialisti dell'educazione e della formazione (rimasto invariato con CP2011), la classificazione per settore economico di attività fa riferimento all'area professionale *Ambiente* e l'unico Codice ATECO 2007 indicato è il 94.99.60-Attività di organizzazioni per la promozione e la difesa degli animali e dell'ambiente. L'inquadramento EQF è il IV.

Sempre nel 2009¹⁶ Unioncamere, all'interno del progetto FILO (Formazione, Imprenditorialità, Lavoro, Orientamento), ha delineato una serie di figure professionali connesse ai problemi ambientali. Tra queste anche l'Educatore ambientale così definito:

L'educatore ambientale è una nuova figura di insegnante e mediatore culturale che promuove uno "sviluppo sostenibile", coinvolgendo tutte le categorie sociali. È una figura con competenze interdisciplinari, scientifiche

e umanistiche, in possesso di metodologie e capacità di promuovere e integrare conoscenze sullo stato dell'ambiente e comportamenti individuali/collettivi, nell'ottica di una formazione permanente e sistemica. L'educatore ambientale si occupa dei servizi educativi nel campo della valorizzazione/protezione del patrimonio ambientale, della valorizzazione e della gestione partecipata del territorio, dello sviluppo sostenibile e del consumo consapevole. L'educatore ambientale svolge attività didattiche e di animazione in campo ambientale dirette a studenti di ogni grado¹⁷.

Opera sul territorio all'interno di centri specializzati o nelle istituzioni scolastiche, in stretto legame con le amministrazioni di Enti Parco, riserve naturali, aree protette, ecomusei.

Questo profilo professionale può essere inteso più che professione vera e propria, come insieme di competenze aggiuntive maturate da chi già svolge attività nel settore della didattica, della formazione e della promozione¹⁸.

Appare evidente il disallineamento tra la prima categoria di identificazione, "insegnante", le funzioni e i contesti operativi, che rimandano invece a setting del non formale. La mancanza di chiarezza definitoria è accentuata dalla precisazione che non si tratta di una professione, ma di *un insieme di competenze aggiuntive*, tanto che *pianificazione e organizzazione di percorsi formativi e progettazione e coordinamento* sono indicate nella descrizione come requisiti all'esercizio della "professione" piuttosto che come aree di attività caratterizzanti (*Ibidem*). Eterogenei anche i percorsi formativi indicati e non coerenti con l'idea di una professione: sono richiamati corsi di laurea, tra cui scienze naturali, scienze dell'educazione e della formazione, educatore professionale nelle strutture sociali, sanitarie, ma anche un generico riferimento alla «formazione personale e all'impegno nel settore del volontariato» (*Ibidem*). Un mix tra formazione universitaria parzialmente mirata e una formazione "sul campo", informale.

Complessivamente sia la definizione presente nel documento della Conferenza delle Regioni, sia il documento di Unioncamere delineavano una professionalità non specialistica, una "semi-professione" o piuttosto un primo riconoscimento di funzioni educative che potevano essere svolte ad una pluralità di soggetti (dall'insegnante al volontario, all'educatore nelle strutture sanitarie).

Una prima evoluzione è presente in alcuni Repertori Regionali, con qualificazioni aggiornate nel 2017 e confluite nell'Atlante nazionale del Lavoro e delle Qualificazioni¹⁹.

Esperto nelle attività di divulgazione e sensibilizzazione ambientale [*]	Basilicata
Operatore in attività di educazione ambientale e alla sostenibilità	Liguria
Sistema di competenze necessarie a svolgere l'attività di educazione ambientale alla sostenibilità ^{**}	Umbria
Elementi per la Sostenibilità Ambientale (elemento trasversale al settore della formazione e dell'educazione)	Sicilia
Guida Ambientale Escursionistica	Basilicata, Campania, Liguria, Piemonte, Umbria, Valle D'Aosta
Operatore della Fattoria Didattica	Umbria, Valle D'Aosta, Piemonte
Tecnico della Trasmissione di Dati Sensibili e dello Sviluppo di Sistemi di Informazione Ambientale	Calabria, Puglia, Marche, Toscana
Tecnico di Informazione Ambientale	Lombardia
Tecnico esperto nella pianificazione del ciclo integrato dei rifiuti urbani	Emilia-Romagna
Tecnico ambientale	Lazio, Emilia-Romagna
Tecnico nella pianificazione del ciclo integrato rifiuti urbani	Lazio
Tecnico esperto nella programmazione di interventi faunistico-ambientale	Emilia-Romagna
Tecnico esperto nella programmazione delle risorse agro-forestali	Emilia-Romagna
Esperto nella programmazione delle risorse agroforestali	Lazio)
Tecnico della supervisione, prevenzione e sorveglianza del patrimonio forestale e faunistico	Puglia, Sardegna

^{*} Qualifica di "Educatore per la sostenibilità ambientale", modifica 2017.

^{**} Qualifica di "Educatore Ambientale alla Sostenibilità", modifica 2017.

Tabella 3. Qualificazioni presenti nei repertori Regionali con riferimento all'ambito dell'educazione alla sostenibilità ambientale.

Le prime 4 figure presentano un esplicito richiamo al professionista dell'educazione alla sostenibilità ambientale, le restanti presentano all'interno della descrizione riferimenti a funzioni di tipo educativo (sensibilizzazione, educazione, formazione allo sviluppo sostenibile).

Interessanti, e indicativi di una situazione in evoluzione sono i casi della Regione Basilicata, della Regione Liguria e della Regione

Umbria che hanno svolto un accurato lavoro di aggiornamento e descrizione di *job* e *occupation*²⁰. Le prime due hanno portato lo *skill level* al VI EQF²¹ mentre la regione Umbria individua due livelli, un IV e un V EQF. Piuttosto diversa appare, comunque, la classificazione secondo il modello Istat rispetto a:

- Settori Economico Professionali (SEP): Servizi di public utilities (Liguria) e Servizi di educazione, formazione e lavoro (Basilicata e Umbria, quest'ultima con variazione dal 2017);
- Classificazione Istat CP2011: 2.6.5.3.1-Docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale (Basilicata), 2.2.2.1.2-Pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio (Liguria); nessuna classificazione per l'Umbria;
- Codici ATECO: 85.59.20 Corsi di formazione e corsi di aggiornamento professionale (Basilicata), 94.99.60 Attività di organizzazioni per la promozione e la difesa degli animali e dell'ambiente (Liguria e Umbria);
- NUP (Nomenclatura unità professionali): 2.6.5.3.1-Docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale (Basilicata), 2.6.5.4.2- Esperti della progettazione formativa e curricolare (Liguria), nessun codice aggiornato per l'Umbria.

Dal punto di vista della classificazione professionale la situazione evidenzia una mancanza di convergenza soprattutto in relazione alla collocazione dei professionisti nei settori economico-produttivi (e relativi contesti lavorativi e organizzativi) pur nel riconoscimento di unità professionali sostanzialmente convergenti nell'area dell'educazione e della formazione.

Nei tre casi la descrizione del *job profile* è molto simile e con una spiccata caratterizzazione educativo/formativa in termini di ideazione, progettazione, erogazione, gestione e valutazione di attività formative con un elevato grado di autonomia.

Dall'analisi delle descrizioni presenti nei repertori regionali e riportate nell'Atlante del Lavoro e delle professioni, si rileva la presenza di alcune tipologie di attività che, in ordine di complessità, prevedono: singoli eventi educativi, servizi educativi e di accompagnamento (campagne di sensibilizzazione, servizi informativi), orga-

nizzazione di processi su base territoriale. In alcuni casi sono previste anche attività di raccordo con enti locali e stakeholder per la definizione dei bisogni e degli indirizzi di intervento locale. Nelle descrizioni sono rintracciabili anche funzioni e ruoli diversificati in relazione al contesto e alla tipologia di intervento: docente/educatore/facilitatore, consulente, ma anche pianificatore o programmatore della formazione.

<p>Basilicata “Esperto nelle attività di divulgazione e sensibilizzazione ambientale”</p>	<p>Si occupa della progettazione ed erogazione di interventi formativi, di didattica attiva e di sensibilizzazione sulle tematiche ambientali e di sviluppo sostenibile. Sviluppa contenuti e materiali didattici e divulgativi, gestisce gli aspetti metodologici, didattici e relazionali nella fase d'aula, definisce procedure valutative, interviene nella organizzazione anche logistica e strumentale degli interventi. Lavora prevalentemente con rapporti di collaborazione presso strutture pubbliche e private che si occupano di educazione, formazione e sensibilizzazione. Lavora con un elevato grado di autonomia. Generalmente lavora in collaborazione con altri esperti del settore e con i responsabili del coordinamento.</p>
<p>Liguria “Operatore in attività di educazione ambientale e alla sostenibilità”</p>	<p>La figura professionale progetta ed eroga servizi educativi nel campo della valorizzazione e protezione del patrimonio ambientale, della valorizzazione e della gestione partecipata del territorio, dello sviluppo sostenibile e del consumo consapevole. La figura svolge attività di educazione ambientale operando con un buon grado di autonomia nella realizzazione di progetti con finalità educative e di animazione territoriale, presso istituzioni, centri di educazione ambientale o associazioni, cooperative, centri studi specializzati. Nelle fasi di progettazione e promozione degli interventi, la figura svolge un ruolo di facilitatore nell'ambito dei processi decisionali tra i soggetti del territorio coinvolti nelle iniziative educative. Collabora con esperti alla realizzazione di mostre, di laboratori aperti al pubblico e di materiali didattici e scientifici. La figura professionale si occupa inoltre della sensibilizzazione verso i temi ambientali, della diffusione delle informazioni e dell'educazione ad una corretta interazione uomo-ambiente e alla sostenibilità ambientale. Organizza e partecipa ad iniziative di diffusione delle informazioni ambientali, rivolte</p>

	soprattutto ad un pubblico non specificamente preparato ma interessato a tali problematiche, spesso in ambito scolastico, e collabora alla gestione di eventuali conflitti locali e ricerca partecipata di soluzioni proattive su temi di sostenibilità. Definisce con i committenti un programma da sviluppare sia in aula, anche con l'utilizzo di strumenti multimediali, sia all'aperto, in luoghi interessanti per lo svolgimento del programma. Progetta e gestisce seminari e conferenze di divulgazione delle tematiche ambientali rivolti a tipologie di pubblico differenziate.
Umbria “Sistema di competenze necessarie a svolgere l'attività di educazione ambientale alla sostenibilità”	Coloro che svolgono attività di promozione della qualità ambientale e dello sviluppo sostenibile del territorio operano con un elevato grado di autonomia nella realizzazione di progetti finalizzati per lo sviluppo della cultura della sostenibilità e della responsabilità sociale, attivando reti e sinergie tra istituzioni, imprese, enti territoriali, associazioni, scuole, centri di educazione/esperienza ambientale, centri risorse, fattorie scuola e fattorie didattiche, studi specializzati, esperti di settore, etc. L'attività di promozione della qualità ambientale e dello sviluppo sostenibile del territorio può essere esercitata sia in forma consulenziale che alle dipendenze di strutture pubbliche o private a vario titolo interessate alla tutela dell'ambiente e del territorio. Coloro che svolgono l'attività in oggetto operano prevalentemente <i>in presenza</i> sul territorio di riferimento, con orari di lavoro piuttosto flessibili. L'attività di promozione della qualità ambientale e dello sviluppo sostenibile del territorio è connotata da una forte componente relazionale che richiede elevate capacità di intermediazione e facilitazione, all'interno di contesti complessi ed eterogenei, in cui si muovono soggetti portatori di istanze talvolta contrastanti.

Tabella 4. Descrizione delle qualificazioni professionali (Adattamento dai repertori di Regione Basilicata, Regione Liguria e Regione Umbria).

Per quanto riguarda le specifiche competenze, in tutti i casi risultano molto ampie. Esempiativo è il caso della qualificazione presente nel Repertorio della Regione Liguria, sia per quanto riguarda la prospettiva interdisciplinare, sia per quanto riguarda il dettaglio delle competenze relative all'area pedagogico didattica (Tabella 5):

Denominazione	Operatore in attività di educazione ambientale e alla sostenibilità
Descrizione	SETTORE 23 - Servizi turistici PROCESSO - Servizi di viaggio e accompagnamento SEQUENZA DI PROCESSO - Accompagnamento e assistenza del cliente in viaggi, escursioni e visite
ADA associata	ADA.23.03.05 (ex ADA.19.21.46) - Accompagnamento e assistenza del cliente in escursioni naturalistiche
Codici ISTAT CP2011 associati all'ADA	3.4.1.5.1 - Guide ed accompagnatori naturalistici e sportivi
Codici ISTAT ATECO associati alla sequenza di processo	79.12.00 Attività dei tour operator 79.90.20 Attività delle guide e degli accompagnatori turistici 79.11.00 Attività delle agenzie di viaggio
Competenze	<ul style="list-style-type: none"> – Essere in grado di rilevare il potenziale di educazione ambientale e alla sostenibilità nel contesto di riferimento – Essere in grado di gestire campagne di comunicazione ambientale – Essere in grado di condurre un percorso formativo in educazione ambientale – Essere in grado di gestire attività di progettazione partecipata e animazione territoriale – Essere in grado di configurare un'offerta educativa in materia di sostenibilità ambientale

Tabella 5. Descrizione della classificazione a partire dall'Atlante delle Qualificazioni.

Possiede conoscenze in diversi dei seguenti settori: botanica, zoologia, geologia, ecologia, geografia, sostenibilità economica, sociale, ambientale e culturale, processi fisici, chimici e biologici sottesi all'evoluzione dell'ecosistema terrestre, climatologia; rischi naturali e antropici e protezione civile; normativa ed economia ambientale, pedagogia e scienze dell'educazione, tecniche di comunicazione. Ha padronanza delle tematiche legate alla didattica. Sa utilizzare le metodologie e le strumentazioni più idonee per veicolare i contenuti del percorso didattico progettato. È in grado di comunicare con tutte le tipologie di pubblico, individuando le metodologie e i mezzi più adatti allo scopo. Sa ideare, progettare e realizzare programmi di formazione e divulgazione sulle problematiche ambientali. Sa costruire strumenti didattici adeguati alle situazioni e ai diversi interlocutori (<http://professioniweb.regione.liguria.it/Dettaglio.aspx?code=000000031>).

Nonostante la funzione educativa sia fortemente esplicitata nel repertorio Regionale della Liguria, la classificazione all'interno del-

l'Atlante mostra invece una evidente discrepanza tra codifica della qualificazione e competenze attribuite (Tabella 5).

La classificazione definisce l'appartenza alla famiglia professionale degli operatori turistici e al ruolo di Guida escursionistica, mentre le competenze (e le relative conoscenze e capacità) richiamano fortemente la funzione educativa (Tabelle 6, 7 e 8). Nell'Atlante così l'area di attività collegata alla Qualificazione è "Accompagnamento e assistenza del cliente in escursioni naturalistiche" e come tale definisce le attività e i risultati attesi al termine di una eventuale azione di formazione finalizzata alla qualifica (Figura 1).

Nessuna attività è invece specificata in relazione alle competenze (prevalenti) di area educativa, lasciando così indistinto il *job profile*.

ADA.23.03.05 (ex ADA.19.21.46) - Accompagnamento e assistenza del cliente in escursioni naturalistiche

ATTIVITÀ	RISULTATI ATTESI
Definizione del programma di visita e realizzazione dei materiali di supporto da distribuire agli escursionisti	RA1: Progettare gli itinerari di interesse naturalistico-ambientale, identificando il percorso sulla base delle caratteristiche territoriali e delle esigenze degli escursionisti, verificando gli eventuali adempimenti da realizzare e le autorizzazioni da richiedere, predisponendo il programma e i materiali di supporto
Individuazione degli itinerari e organizzazione operativa delle escursioni naturalistiche	
Accompagnamento e conduzione di singoli escursionisti, o gruppi, presso i luoghi di interesse	RA2: Guidare i clienti in escursioni naturalistiche, assicurando la necessaria assistenza ai singoli e ai gruppi e illustrando gli aspetti ambientali, seguendo il primo intervento in situazioni di emergenza e organizzando il soccorso con i servizi competenti e disponibili sul territorio
Effettuazione del primo soccorso in caso di incidenti o malore	
Gestione della visita e della relazione con gli escursionisti in lingua nazionale e straniera	
Sceglimento di attività di animazione su tematiche inerenti gli itinerari proposti	
Monitoraggio dei rischi potenziali che potrebbero intervenire durante l'escursione e predisposizione delle precauzioni necessarie a scongiurarli	RA3: Presenziare i rischi potenziali, monitorando i pericoli legati all'ambiente e al territorio (es. montagna, condizioni atmosferiche, ecc.) e verificando l'adeguatezza ed l'efficacia dell'equipaggiamento degli escursionisti
Verifica dell'adeguatezza ed efficacia dell'equipaggiamento degli escursionisti	

Figura 1. Attività e Risultati per l'ADA di riferimento della Qualificazione (Fonte: Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni).

Competenza: Essere in grado di rilevare il potenziale di educazione ambientale e alla sostenibilità nel contesto di riferimento	
<i>Descrizione della Competenza</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Analizzare, alla luce delle politiche ambientali in vigore, il contesto socio-ambientale di riferimento, le caratteristiche, le risorse, le criticità, ed i destinatari reali o potenziali – Rilevare i fabbisogni educativi dei potenziali destinatari in materia di sostenibilità ambientale – Curare le relazioni con gli attori del territorio sensibilizzandoli sui temi della sostenibilità ambientale 	
Aree di Attività	Non indicate
Conoscenze	Tecniche del lavoro di rete Profilo sociale, demografico, economico ed ambientale del contesto territoriale di riferimento Metodologie di analisi dei bisogni in ambito educativo Legislazione in materia di tutela ambientale Principi di sviluppo sostenibile Metodologia della ricerca sociale Normative sulla protezione dell'ambiente Tecniche di intervista Elementi di animazione socio-culturale Istituzioni operanti nel campo della sostenibilità ambientale Metodi di rilevazione dei bisogni formativi
Abilità	Applicare tecniche di costruzione di questionari di indagine Applicare tecniche del lavoro di rete Applicare tecniche di ricerca sociale Applicare metodologie di rilevazione dei bisogni formativi Applicare tecniche di ricerca documentale Utilizzare strumenti per l'analisi dei fabbisogni formativi Applicare tecniche di conduzione interviste

Tabella 6. Descrizione delle conoscenze e delle capacità inerenti le tre competenze esplicitamente educative attribuite all'unità professionale (rielaborazione a partire dall'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni e dal repertorio della Regione Liguria).

Competenza: Essere in grado di condurre un percorso formativo in educazione ambientale	
<i>Descrizione della Competenza</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Condurre docenze in ambito scolastico o formativo – Supportare i discenti nella comprensione e approfondimento dei contenuti – Stimolare la socializzazione e la creazione del clima d'aula – Motivare i discenti – Moderare gruppi di discussione – Condurre attività di monitoraggio e valutazione dell'apprendimento – Gestire laboratori, mostre ed attività didattiche partecipative – Predisporre e applicare strumenti di valutazione dell'efficacia dei percorsi – Predisporre la documentazione a memoria del percorso 	
Aree di Attività	Non indicate
Conoscenze	Processi formativi Dinamiche dei gruppi in apprendimento Elementi di didattica Elementi di pedagogia Gestione della motivazione Metodi di valutazione di attività formative Principi di sviluppo sostenibile Tecniche educative Tecniche di gestione del conflitto Strumenti per la valutazione dell'apprendimento Metodologie didattiche Teorie dell'apprendimento
Abilità	Applicare tecniche di realizzazione materiale didattico e informativo Utilizzare software didattici Applicare tecniche motivazionali Applicare tecniche di gestione delle dinamiche di gruppo Applicare tecniche di misurazione e valutazione dell'apprendimento Applicare tecniche di gestione d'aula Applicare tecniche di gestione dei conflitti Applicare metodologie di valutazione di interventi didattico-educativi Applicare metodologie didattiche

Tabella 7. Descrizione delle conoscenze e delle capacità inerenti le tre competenze esplicitamente educative attribuite all'unità professionale (rielaborazione a partire dall'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni e dal repertorio della Regione Liguria).

Competenza: Essere in grado di configurare un'offerta educativa in materia di sostenibilità ambientale	
<i>Descrizione della Competenza</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Definire le caratteristiche dell'intervento di educazione ambientale e alla sostenibilità – Relazionarsi con i potenziali committenti dell'intervento – Valutare la sostenibilità economica del progetto ed individuare le fonti di finanziamento – Progettare moduli informativi/formativi in educazione ambientale per target differenziati (bambini, adolescenti, adulti) – Sviluppare formalmente il progetto: contenuti, obiettivi, pianificazione e assegnazione di risorse, strumenti, metodologie, modalità di monitoraggio e valutazione – Stabilire in base alla tipologia di intervento ed alle caratteristiche dei destinatari, la modalità, i tempi e le risorse da impiegare per la realizzazione dello stesso – Dettagliare in forma scritta il programma delle attività 	
Aree di Attività	Non indicate
Conoscenze	Principi di sviluppo sostenibile
	Metodi di progettazione di interventi educativi
	Metodologie didattiche
	Tecniche di pianificazione formativa
	Processi formativi
	Tecniche di progettazione formativa
Abilità	Metodi di valutazione di attività formative
	Applicare tecniche di progettazione formativa
	Applicare metodologie di costruzione di strumenti di valutazione della formazione
	Applicare metodologie di stesura contenuti didattici
	Applicare metodologie di pianificazione formativa

Tabella 8. Descrizione delle conoscenze e delle capacità inerenti le tre competenze esplicitamente educative attribuite all'unità professionale (rielaborazione a partire dall'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni e dal repertorio della Regione Liguria).

Quindi, nonostante l'Operatore in attività di educazione ambientale e alla sostenibilità sia classificato tra le Guide escursionistiche, le competenze riconosciute a questa professionalità ne consentirebbero pienamente l'inserimento nella famiglia professionale degli educatori non-teaching. Se si prende come riferimento il framework delle core competences dell'educatore come emerse dalla ricerca nazionale *Teco-D Pedagogia* (si rimanda a riguardo al Cap. 3 e in particolare al §3.2, Tabella 4) emerge con chiarezza come le conoscenze, abilità e capacità che caratterizzano la qualificazione relativa al ruolo dell'Operatore, così come indicate nel repertorio della regione Liguria e nell'Atlante, coprono, le sei aree di competenza previste dal *framework* relativo all'educatore professionale in uscita dai Corsi di Laurea L19:

1. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale;
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
6. Management delle organizzazioni educative e formative.

Non è certo la funzione di Guida escursionista che sembrerebbe caratterizzare questo “educatore” quanto la conoscenza e la capacità di gestire in una prospettiva educativa le tematiche ambientali e dello sviluppo sostenibile.

5. Conclusioni

Le unità professionali operanti in attività di educazione, formazione e sensibilizzazione ambientale ad oggi sono varie. Le attività sono svolte, per lo più, da figure operanti in ambiti e settori diversi (public utilities, turismo, servizi culturali, escursionismo, impresa, tutela del patrimonio ambientale, agricoltura, educazione e istruzione, ecc.) vanno a definire una famiglia ancora dai contorni indistinti, senza una univoca definizione di ruoli, aree di attività, competenze e percorsi formativi. Secondo quanto emerge dai repertori regionali siamo probabilmente tra quella che Brante (2013 citato in Federighi, Cap. 1) definisce come fase di strutturazione dell'ambito professionale a seguito dell'avvio di processi di gerarchizzazione e di divisione del lavoro (più figure con funzioni e per aree di attività diverse) e la fase di consolidamento della professione ancora priva di un quadro di *core competences* strutturato e comuni ai professionisti dell'area.

Come richiamato nel Repertorio Regionale della Liguria «Questa figura professionale può essere intesa, oltre che professione vera e propria, anche come insieme di competenze aggiuntive maturate da

chi già svolge attività nel settore della didattica, della formazione e della promozione della sostenibilità ambientale»²². Sulla stessa linea, anche nel repertorio regionale della Regione Umbria la qualificazione non richiama infatti propriamente una figura professionale, ma un «Sistema di competenze necessarie a svolgere l'attività di educazione ambientale alla sostenibilità»²³. Stessa cosa per la Regione Sicilia che all'interno del repertorio individua il riferimento alla sostenibilità ambientale come «Area professionale trasversale» e la definisce come «competenza riferita agli elementi di sostenibilità ambientale [...] finalizzata ad integrare i concetti e gli strumenti della sostenibilità ambientale nel sistema formativo ed educativo attraverso interventi di informazione, sensibilizzazione e formazione»²⁴.

Si tratta quindi, di ambiti professionali aggiuntivi, integrativi e/o complementari rispetto a professionalità già esistenti che portano a inserire questa professionalità ancora in una zona ponte tra le “semi-professioni” e le “pre-professioni”: nel primo caso perché sembrano collocarsi all'incrocio tra paradigmi diversi, quello scientifico-ecologico e quello educativo-formativo, che potrebbero trovare una convergenza nel paradigma della sostenibilità; nel secondo caso perché si tratta di professionalità che si sono sviluppate al di fuori dei sistemi classici della formazione e con una forte caratterizzazione trasversale, con un approccio teorico e pratico di tipo interdisciplinare (come i repertori regionali testimoniano) e con una pluralità di percorsi di formazione di livello più o meno avanzato e specializzato (corsi professionalizzanti, master) ma non unitari rispetto alla professione.

Occorre considerare, come già accennato, che la definizione di percorsi formativi rappresenta l'ultimo tassello di un processo di professionalizzazione che appare ancora in via di attuazione. La stessa domanda formativa connessa alla domanda sociale è ancora in fase di rilevazione: la *training needs analysis* relativamente alla sostenibilità (ILO 2013; 2018; Marsden & Weber 2014) è considerata una priorità ed è in costante evoluzione e trasformazione anche in relazione alla pluralità dei settori interessati. Il tipo di attività in cui possono essere impegnati ha una maggiore focalizzazione sull'evento educativo, mentre appare poco diffuso a livello di servizi educativi, forme organizzative, sistemi formativi e ancora meno a livello di politiche e strategie della formazione.

Conseguentemente anche la tipologia di funzioni svolte è collegata prevalentemente alla docenza o alla formazione, con riferimenti a funzioni di pianificazione e programmazione, mentre risultano meno declinate funzioni di direzione o management, anche se in quest'ultimo caso la riflessione sul responsabile delle risorse umane è sicuramente più avanzata (Arulrajah, Opatha, & Nawaratne 2015; Federmanager 2020; Opatha 2014; Renwick, Redman, & Maguire 2012). Si tratta tuttavia di un livello non riscontrabile all'interno dei repertori regionali su cui si fonda l'analisi fin qui condotta.

La riflessione sviluppata – benché introduttiva rispetto ad un intento definitorio di una professione nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità ambientale – e le prime evidenze raccolte attraverso l'analisi di figure professionali presenti nei repertori regionali consentono tuttavia di enucleare alcuni elementi che possono aiutare a capire se siamo di fronte alla presenza di una professione in evoluzione ascrivibile all'area delle professioni educative e formative nelle sue articolazioni secondo la tassonomia a sei livelli presentata da Paolo Federighi nel Cap. 1 (Tabella 9).

Area	Sono classificabili come professioni dell'educazione e della formazione, in quanto svolgono una attività professionale finalizzata alla crescita delle capacità delle persone.
Sistema	Sono professioni che possono operare nella formazione continua, nella formazione professionale, nell'educazione non formale di giovani e adulti per rispondere ad una domanda di formazione delle persone per fare fronte alle sfide ambientali.
Settore	Sono professioni che possono operare in una pluralità di settori in cui si articola il sistema al quale appartengono, ma in prevalenza sono presenti all'interno di: <ul style="list-style-type: none"> – servizi culturali (es. parchi, musei); – turismo/escursionismo (es. associazionismo, strutture turistiche); – impresa (es. risorse umane, R&S, prevenzione e sicurezza); – tutela del patrimonio ambientale (es. Agenzie regionali e nazionali); – agricoltura (es. agriturismo, fattorie didattiche); – public utilities (es. smaltimento rifiuti, sicurezza ambientale); – educazione e istruzione (es. agenzie formative, scuola).
Funzione Livello	Sono professioni che sembrano poter assumere differenti ruoli e funzioni in relazione al contesto operativo e al livello di inquadramento in particolare di tipo manageriale e operativo.

Tipo	Sono professioni che nella fase attuale sono collocabili sia nelle semi-professioni che nelle pre-professioni.
Professione	<p>Professioni che, con riferimento ad un insieme di attività svolte comuni, possono avere una o più denominazioni, alcune delle quali codificate nella letteratura e/o nei repertori (cfr. Tabella 2). La denominazione può essere coerente con il livello e la posizione lavorativa. In via puramente esemplificativa si richiamano alcune denominazioni più diffuse:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Green Human Resources manager (Green HRM); – Manager di ecosostenibilità (BeManager); – Guida ambientale; – Esperto in attività di educazione ambientale; – Operatore di Fattoria Didattica; – Esperto nella programmazione di interventi ambientali.

Tabella 9. Classificazione delle professioni dell'educazione alla sostenibilità ambientale (elaborazione dell'Autrice).

Certamente la professione non è ancora ad un livello di evoluzione per cui alle differenti attività e funzioni corrispondono figure diverse, magari differenziate per livello (da operativo a strategico): come visibile dall'esempio riportato della Regione Liguria alla stessa figura professionale è riconosciuta la possibilità di coprire ruoli e funzioni diverse. Oppure, come per le figure presenti nella Tabella 3, ad esempio la Guida Ambientale Escursionistica o l'Operatore della fattoria Didattica o il Tecnico nella pianificazione del ciclo integrato rifiuti urbani, solo per citarne alcune, vedono la funzione formativa come complementare, e non caratterizzante, rispetto ad altre funzioni principali connesse al loro ruolo nei contesti lavorativi (è quanto potrebbe sembrare anche dalla lettura a partire dall'Atlante e non dal repertorio Regionale, della qualificazione dell' Operatore in attività di educazione ambientale e alla sostenibilità della Liguria).

Siamo comunque di fronte ad un quadro di riferimento che consentirebbe una classificazione all'interno di un'area professionale che opera su macro processi affini destinati a rispondere a una domanda di servizi assimilabili, salvaguardando l'appartenenza a una famiglia professionale, quella del professionista *no-teaching* che opera su processi analoghi (la progettazione, gestione, valutazione di azioni educative) con competenze tecnico professionali e comportamenti

organizzativi omogenei, salvaguardando lo specifico campo di intervento, la sostenibilità ambientale, attraverso una adeguata definizione del ruolo professionale per consentire l'identificazione di una professione che presidi una specifica area di risultato, articolata per livelli di sviluppo professionale (Federighi 2020).

Quanto delineato rappresenta uno sguardo introduttivo su un problema che richiede necessariamente un approccio sistemico e sollecita la riflessione pedagogica sull'ambiente verso una interlocuzione più forte e mirata con il mercato del lavoro a garanzia di processi di professionalizzazione la cui utilità sociale ed economica sembra indiscutibile.

Questo pone nuove prospettive di ricerca per la definizione di identità professionali fondate su epistemologie che corrispondano a bisogni, pratiche e luoghi in cui i professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale effettivamente operano, andando ad individuare un sapere professionale empiricamente situato in grado di offrire un contributo per una ulteriore definizione di un professionalità dalla forte rilevanza trasformativa che può avere impatto sui percorsi di formazione universitaria soprattutto di secondo livello²⁵.

Le trasformazioni socio-economiche legate al *green deal* e all'economia circolare, rese più urgenti e pressanti dalla pandemia in atto, sembrano poter aprire un potenziale mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione per lo sviluppo delle green skill richieste dal mercato del lavoro. La domanda di lavoro si prefigura potenzialmente alta per la richiesta di professionisti capaci di svolgere un'attività lavorativa altamente qualificata e una competenza specializzata.

Allegato 1. RSP Competence Framework (rielaborazione dell'Autrice da <https://aroundsenseofpurpose.eu/framework/table/>; adattamenti della traduzione italiana curata da Farioli e Mayer, Corso ISPRA).

Competenza	Obiettivi di apprendimento <i>L'educatore conduce a...</i>	Risultati di apprendimento attesi <i>Per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, l'educatore deve essere in grado di...</i>
<p><i>1. Approccio sistemico</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di una comprensione del mondo in cui tutto è interconnesso, a cercare collegamenti tra i nostri sistemi naturali e sociali e a considerare le conseguenze delle proprie azioni.</p>	<p>1.1. Capire le cause che sono alla radice dello sviluppo insostenibile e a considerare lo sviluppo sostenibile come un concetto in evoluzione.</p> <p>1.2. Comprendere le caratteristiche chiave dei sistemi complessi, quali ambienti di vita, comunità umane e sistemi economici, utilizzando concetti quali interdipendenza, non-linearità, auto-organizzazione ed emergenza.</p> <p>1.3. Applicare ai sistemi in esame punti di vista e piani diversi, ad esempio considerando le differenti dimensioni di scala, i possibili vincoli e le connessioni.</p>	<p>1. Identificare il livello di complessità e di astrazione da utilizzare con gli studenti e attuare tecniche come le mappe concettuali, l'analisi dei sistemi, giochi o attività strutturate basate sulla ricerca per rendere accessibile il concetto di complessi.</p> <p>1.1a Identificare e discutere le cause dell'insostenibilità, ambientali, sociali o economiche.</p> <p>1.1b Comprendere ed essere in grado di valutare criticamente i diversi modelli di sostenibilità.</p> <p>1.2a Esplicitare la differenza tra pensiero sistematico e pensiero sistemico.</p> <p>1.2b Comprendere e applicare vincoli e contesti di riferimento dei sistemi, saper individuare le interconnessioni e le emergenze e riconoscere i feedback e l'imprevedibilità.</p> <p>1.2c Comprendere la differenza tra economie lineari e circolari.</p> <p>1.3a Analizzare i temi e i contesti da diverse prospettive e a differenti livelli.</p> <p>1.3b Utilizzare diverse forme di pensiero e di logica per sostenere l'analisi: ad esempio approcci lineari in opposizione a quelli sistemici, metodo scientifico e interpretazione artistica.</p>

<p><i>2. Attenzione</i> L'educatore sa accompagnare la capacità di cogliere le cause strutturali dell'insostenibilità della nostra società e a come si sta determinando, e di sviluppare una maggiore consapevolezza dell'urgenza di un cambiamento.</p>	<p>2.1. Discutere limiti e resilienza dei sistemi naturali e dei sistemi antropici e descrivere le loro fragilità che causano insostenibilità.</p> <p>2.2. Riconoscere e discutere l'urgenza di cambiare radicalmente i sistemi antropici per affrontarne le fragilità che li rendono insostenibili.</p> <p>2.3. Identificare le opportunità che permettono di contribuire a migliorare la qualità della vita, l'equità, la solidarietà e la sostenibilità ambientale.</p>	<p>2. Utilizzare diversi metodi per incoraggiare i <i>learners</i> a descrivere e contestualizzare le questioni dello sviluppo attuale in termini di sostenibilità (ad esempio l'approccio del cambiamento concettuale, l'approccio multi-prospettico che includa anche la dimensione geopolitica, e il guardare ai fatti attraverso la prospettiva della giustizia sociale e dei limiti ambientali).</p> <p>2.1 Saper ricercare e analizzare i risultati prodotti da report e pubblicazioni scientifiche su questioni che riguardano la sostenibilità.</p> <p>2.2 Riconoscere che le modalità nelle quali le questioni si presentano sono spesso multidimensionali e interconnesse tra loro.</p> <p>2.3 Rimanere con la mente aperta alle molteplici soluzioni che possono emergere e che preservano al contempo i principi di sostenibilità.</p>
<p><i>3. Transdisciplinarietà</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di capacità di integrazione e complementarietà tra punti di vista disciplinari, tra prospettive e valori, tra ruoli.</p>	<p>3.1. Identificare ed esprimere in un determinato contesto collegato alla sostenibilità i propri valori e punti di vista esplicitandone i punti di forza e le limitazioni.</p> <p>3.2. Collaborare nella costruzione di nuova conoscenza e idee, in contesti multi, inter e transdisciplinari.</p> <p>3.3. Collaborare nella costruzione di nuova conoscenza e idee in contesti interculturali e intergenerazionali.</p>	<p>3. Utilizzare metodi come i giochi di ruolo, le simulazioni, il lavoro sul campo, gli studi di caso, progetti ed interviste che possano aiutare i <i>learners</i> a lavorare all'interno di gruppi eterogenei e ad integrare diversi tipi di conoscenza proveniente da fonti e discipline diverse, come ad esempio quella accademica, quella proveniente dalle comunità locali e del business.</p> <p>3.1 Riconoscere l'importanza di coinvolgere persone provenienti da diverse discipline e altri attori al di fuori delle discipline per affrontare questioni relative alla sostenibilità.</p> <p>3.2a Gestire processi collaborativi di co-creazione: dalla mappatura del problema, al riconoscimento dei valori sottostanti, alla costruzione del consenso e integrazione di diversi tipi di conoscenza, disciplinare e quella proveniente da altri fonti e soggetti.</p> <p>3.2b Riconoscere le difficoltà che possono minare i processi collaborativi: come la mancanza di costruzione di fiducia, l'assenza di legittimità, e di un linguaggio comune e sapere mettere in campo strategie per farvi fronte.</p> <p>3.3 Riconoscere che i valori e i contesti hanno un ruolo fondamentale quando dobbiamo prendere delle decisioni.</p>

<p><i>4. Pensiero Critico</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di capacità di valutazione critica della rilevanza e dell'affidabilità delle asserzioni, delle fonti, dei modelli e delle teorie.</p>	<p>4.1. Riflettere criticamente e contestualizzare le questioni legate alla sostenibilità e non solo alla loro soluzione.</p> <p>4.2. Distinguere tra fatti, ipotesi e opinioni, compresi i propri.</p> <p>4.3. Applicare modelli e teorie rigorosamente, tenendo conto dei limiti e delle incertezze che li caratterizzano.</p>	<p>4. Utilizzare tecniche che considerano e mettono in discussione le ipotesi, come l'apprendimento basato sui problemi, i dibattiti e l'analisi dei dilemmi.</p> <p>4.1a Guidare la discussione e dare spazio e valore alle diverse opinioni e ipotesi distinguendo tra fatti, ipotesi ed opinioni.</p> <p>4.1b Comprendere la differenza tra indottrinamento e empowerment dei learner.</p> <p>4.2a Identificare e proporre per l'analisi diverse fonti che presentino prospettive contrastanti.</p> <p>4.2b Incoraggiare l'analisi delle fonti identificando le diverse prospettive e i valori impliciti all'interno di un contesto di sostenibilità.</p> <p>4.3 Identificare le teorie implicite (e le limitazioni che ne conseguono) dietro alle interpretazioni delle questioni relative alla sostenibilità.</p>
<p><i>5. Visione di Futuro</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di esplorare alternative di futuro possibile e ad usarle per riflettere su come i propri comportamenti potrebbero dover cambiare.</p>	<p>5.1. Immaginare una serie di futuri possibili, prendendo in considerazione, e valutando, i probabili impatti (potenziali e rischi) collegati ai diversi scenari.</p> <p>5.2. Identificare e analizzare i passi che sarebbe necessario fare per raggiungere futuri scenari, possibili e desiderabili.</p> <p>5.3. Riconoscere le relazioni e le possibili evoluzioni tra passato, presente, futuro prossimo e futuro lontano.</p>	<p>5. Usare tecniche di 'studi di futuro', come ad esempio giochi di simulazione, 'giornali del futuro', analisi di scenari e back-casting.</p> <p>5.1a Immaginare creativamente diversi scenari futuri, scambiandosi idee e visioni del mondo, per discuterne la sostenibilità.</p> <p>5.1b Proiettandosi nel futuro, comprendere come il mondo potrebbe cambiare e come questi cambiamenti possano essere considerati da diverse prospettive.</p> <p>5.2. Rendersi conto di come i possibili percorsi per costruire un cambiamento sociale passino attraverso le azioni individuali e collettive.</p> <p>5.3a Riconoscere come i cambiamenti che si verificano siano collegati alle azioni passate e si evolvano nel tempo.</p> <p>5.3b Analizzare e investigare le cause del cambiamento da prospettive diverse.</p>

<p><i>6. Empatia</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni e di quelli degli altri, e anche a sviluppare una connessione emotiva con il mondo naturale.</p>	<p>6.1. Ascoltare le proprie emozioni e quelle altrui, capire e applicare strategie per affrontare la paura, il conflitto o lo sconforto, distinguendo le aspettative infondate da realistiche fonti di speranza.</p> <p>6.2. Riconoscere i bisogni e le connessioni all'interno e al di fuori della specie umana.</p> <p>6.3. Sviluppare i propri meccanismi e fonti di resilienza, e quelli altrui, per fronteggiare problematiche potenzialmente soverchianti legate alla sostenibilità.</p>	<p>6. Utilizzare tecniche che aiutino gli studenti a sviluppare la loro empatia nel contesto della sostenibilità, per es. usando immagini, teatro, simulazioni, dibattiti e giochi di ruolo.</p> <p>6.1a Differenziare la comprensione dalla simpatia e dall'empatia.</p> <p>6.1b Ascoltare attivamente e autenticamente gli altri e costruire sulle opinioni reciproche.</p> <p>6.2a Identificare le situazioni in cui gli studenti hanno sviluppato da soli i propri meccanismi di risposta al problema e collegarle a temi relativi alla sostenibilità.</p> <p>6.2b Usare l'immaginazione degli studenti per invitarli a "mettersi nei panni degli altri", anche di "non-umani".</p> <p>6.3 Comprendere il concetto di resilienza e identificare le fonti di protezione e di rischio.</p>
<p><i>7. Creatività</i> L'educatore sa sostenere il pensiero creativo e la flessibilità.</p>	<p>7.1. Costruire sulle proprie esperienze e conoscenze le basi per rispondere creativamente ai problemi legati alla sostenibilità.</p> <p>7.2. Usare il proprio giudizio per riconoscere quando approcci sperimentati e testati siano appropriati, piuttosto che assumere che ciò che è nuovo sia sempre "migliore".</p> <p>7.3. Sviluppare idee e creare innovazioni, basate su scenari e problemi del mondo reale e su abilità imprenditoriali sostenibili.</p>	<p>7. Applicare ai temi della sostenibilità tecniche di insegnamento creative e innovative, utilizzando per i processi di insegnamento contesti reali o simulati.</p> <p>7.1 Facilitare tra gli studenti un processo di generazione di nuove idee.</p> <p>7.2 Incoraggiare gli studenti a valutare criticamente le alternative già esistenti, sviluppate da persone impegnate nella sostenibilità.</p> <p>7.3 Riconoscere le opportunità di creare "valore" aggiunto (nuovi benefici sociali, ambientali o economici) in maniera sostenibile, data una qualsiasi situazione di partenza.</p>

<p>8. Responsabilità L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di riflessione sulle proprie azioni, di agire in modo trasparente, e di accettare le proprie responsabilità personali sul lavoro.</p>	<p>8.1. Identificare le potenziali conseguenze, sociali, ambientali ed economiche, delle proprie decisioni e azioni.</p> <p>8.2. Accettare una responsabilità e affidabilità personale, quando è il caso, per le proprie decisioni ed azioni.</p> <p>8.3. Riflettere criticamente sulle proprie decisioni e azioni, e su quelle degli altri, cercando opportunità per miglioramenti e sviluppi.</p>	<p>8.1. Incoraggiare gli studenti a considerare le conseguenze delle proprie decisioni e azioni, usando tecniche e approcci come giochi di simulazione, mappe concettuali e apprendimento per progetti.</p> <p>8.2. Aiutare gli studenti a riconoscere l'insieme di diritti, ruoli e responsabilità, e i sistemi attraverso i quali le persone possono essere chiamate a risponderne.</p> <p>8.3. Riflettere sul proprio lavoro e sul proprio operato e comportarsi essi stessi in maniera responsabile e trasparente.</p>
<p>9. Partecipazione L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di comprendere come contribuire a quei cambiamenti che possono favorire lo sviluppo sostenibile.</p>	<p>9.1. Partecipare attivamente, offrendo loro l'opportunità di scambiare liberamente idee ed esperienze.</p> <p>9.2. Riconoscere il loro potenziale contributo alle trasformazioni sociali per uno sviluppo sostenibile.</p> <p>9.3. Proporre, facilitare e partecipare ad azioni che potranno dare il via a trasformazioni di sistema e a pratiche sostenibili.</p>	<p>9. Usare tecniche e metodi pedagogici che promuovano la partecipazione degli studenti all'interno e al di fuori della classe, come ad esempio il lavoro 'per progetti', giochi di ruolo e di 'leadership' e attività per costruire il consenso.</p> <p>9.1. Identificare i diversi livelli di partecipazione e i diversi modi nei quali le persone possono partecipare e fornire esempi per illustrarli.</p> <p>9.2. Comprendere la centrale importanza di rendere i partecipanti capaci di far sentire la propria voce e le implicazioni insite nel non farlo.</p> <p>9.3. Identificare i punti di forza e di debolezza negli approcci dall'alto verso il basso e dal basso verso l'alto ed evidenziare i vantaggi delle soluzioni partecipative.</p>
<p>10. Valori L'educatore sa accompagnare lo sviluppo di consapevolezza di come convinzioni e valori siano alla base delle proprie azioni e di come i valori richiedano di essere negoziati e conciliati.</p>	<p>10.1. Impegnarsi con altri in modo da costruire relazioni positive e di fiducia.</p> <p>10.2. Identificare e analizzare i propri valori e le proprie convinzioni rispetto ai diversi aspetti della sostenibilità e a riconoscere come essi siano alla base del proprio impegno e delle proprie azioni.</p> <p>10.3. Andare a cercare e ad ascoltare i valori e le convinzioni degli altri nel contesto della sostenibilità per poterli comprendere e riflettere sopra.</p>	<p>10. Utilizzare una varietà di approcci e metodi che stimolano l'apprendimento collettivo e collaborativo.</p> <p>10.1. Facilitare e partecipare al processo di apprendimento sia tra colleghi sia con gli studenti.</p> <p>10.2a. Riconoscere e accogliere la differenza, trattando tutti allo stesso modo e con rispetto.</p> <p>10.2b. Operare in modo aperto così da generare fiducia negli altri e aiutarli a sviluppare le proprie potenzialità (empower).</p> <p>10.3. Riconoscere i valori e le convinzioni che stanno alla base delle azioni e dei comportamenti degli altri.</p>

<p><i>11. Azione</i> L'educatore sa sostenere lo sviluppo di una capacità di entrare in azione in maniera proattiva e consapevole.</p>	<p>11.1. Esplorare e analizzare criticamente il proprio ambiente locale, naturale, sociale e costruito – inclusa l'istituzione entro la quale si trovano – come un contesto per il cambiamento.</p> <p>11.2. Impegnarsi in processi democratici di presa di decisioni all'interno di contesti di sostenibilità.</p> <p>11.3. Sviluppare le proprie capacità di azione e la propria consapevolezza delle strutture sociali, politiche ed economiche.</p>	<p>11.1a Supportare ed incoraggiare gli studenti, accompagnandoli nel processo di migliorare la loro consapevolezza e capacità di azione.</p> <p>11.1b Utilizzare il ciclo di apprendimento riflessivo (Programmazione, Azione, Riflessione, Adeguamento, oppure il ciclo Previsione-Azione-Riflessione).</p> <p>11.2a Lavorare con gli studenti utilizzando modalità aperte e democratiche.</p> <p>11.2b Utilizzare tecniche di apprendimento basato su progetti.</p> <p>11.3 Essere in grado di riconoscere nella "vita reale" opportunità educative significative e incoraggiare gli studenti a fare altrettanto.</p>
<p><i>12. Competenza Decisionale</i> L'educatore sa accompagnare lo sviluppo della capacità di agire con cautela e tempestività anche in condizioni di incertezza.</p>	<p>12.1. Agire in modo tempestivo anche di fronte ad eventi imprevisti, tenendo presente il principio di precauzione.</p> <p>12.2. Prendere decisioni, in accordo con i propri valori, anche in contesti di ambiguità, incertezza, contraddizioni, problemi complessi o 'perversi', collegati alla sostenibilità, essendo consapevoli che il rinvio delle decisioni o la 'non azione' è anch'essa una decisione.</p> <p>12.3. Raccogliere informazioni e prendere in considerazione le varie opzioni, restando aperti alle alternative.</p>	<p>12. Usare tecniche come quelle dell'affrontare dilemmi, dell'improvvisazione, del problem solving e dei giochi di simulazione, per sviluppare tra gli studenti capacità di prendere decisioni rapidamente e al tempo stesso con cautela.</p> <p>12.1a Identificare un'ampia varietà di fonti di informazione e assicurarsi che queste offrano opzioni alternative.</p> <p>12.1b Esercitare una buona capacità di giudizio e creare soluzioni sensate e ben documentate basate su alternative precedentemente identificate o opzioni conosciute.</p> <p>12.2a Gestire priorità in contrasto tra loro e prendere decisioni efficaci e tempestive nell'affrontare questioni conflittuali.</p> <p>12.2b Prendere decisioni che hanno conseguenze significative e percepirne l'impatto e le implicazioni.</p> <p>12.3a Evidenziare l'impatto della considerazione di diversi orizzonti temporali quando si affronta un problema.</p> <p>12.3b Agire senza indugio e con fiducia quando una situazione richiede una decisione rapida facendo ricorso all'intelligenza collettiva quando possibile.</p>

Note

¹ Nel 1987 la World Commission on Environment and Development (WCED) introduceva il costrutto di *sviluppo sostenibile* in termini di sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni (Rapporto Brundtland – UN. 1987, 15): uno sviluppo con al centro l'attenzione all'ambiente, in una prospettiva economica e sociale. Nel 1991 il documento *Caring for the Earth, A strategy for Sustainable Living*, elaborato da IUNC (The world conservation union), UNEP (United Nation Environment Programma e WWF (World Wide Fund for Nature), utilizzava il costrutto di sviluppo sostenibile per significare «improving the quality of human life while living within the carrying capacity of supporting ecosystem» (IUNC, UNEP, WWF 1991, p. 10). Il modello di sostenibilità di definiva attraverso obiettivi di miglioramento dell'ecosistema e del benessere umano. La discussione dell'economia veniva concepita come mitigazione degli impatti negativi sugli ecosistemi delle pratiche correnti da cui la necessità di una economia *più verde* (IUCN 1996; 2004).

² Anche in ambito educativo il dibattito si è spostato da una educazione ambientale (con focus prevalente sulla cura dell'ambiente e della biodiversità) all'educazione allo sviluppo sostenibile (con attenzione ai temi dell'economia, della salute, della povertà e dell'inclusione sociale). La correlazione tra educazione ambientale e sviluppo sostenibile, avviato dal rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo (Brundtland Commission) nel 1987 attraverso il documento *Our Common Future*, si era rafforzata e diffusa con la Conferenza di Rio nel 1992. La maggiore caratterizzazione dell'educazione ambientale in termini di educazione allo sviluppo sostenibile ha rafforzato la correlazione tra ambiente e economia (Sauvé 1996) e ha portato a riconoscere all'educazione una funzione chiave (Marcinkowski 2009).

³ Non si entra in questa sede nel merito di una, seppur opportuna, chiarificazione terminologia nell'utilizzo del termine inglese. Per questo si è preferito fare riferimento al costrutto di *green skill* così come presente nella letteratura internazionale e sostanzialmente assunto anche nel dibattito nazionale sul tema.

⁴ Pur non potendo approfondire in questa sede, il riferimento al *sustainability mindset* sollecita un richiamo alla riflessione scientifica sul rapporto tra *sustainability* e *capability approach* proprio per le implicazioni legate alla *capacità di agire responsabilmente* (Lessmann & Rauschmaye 2014; Peeters & Dirix 2015).

⁵ Con i primi Anni Duemila si è affermata la consapevolezza della responsabilità istituzionale nel promuovere e realizzare una nuova cultura dell'ambiente capace di formare i cittadini a scelte consapevoli ed etiche nei consumi, negli stili di vita, nella mobilità, nel risparmio energetico, nella riduzione e differenziazione dei rifiuti e, in genere, nel rispetto dell'ambiente di vita (Fahlquist 2009; Malavasi 2007; 2010; 2011; Mieg & Töpfer 2013; Salomone 2005; UNECE 2005).

⁶ È sicuramente un dato che a fronte della rilevanza riconosciuta indirettamente alla famiglia professionale dell'educatore in quanto professionista dell'educazione non formale, i servizi e le azioni educative e i professionisti, che già operano per queste finalità, sono di difficile identificazione e appare difficile monitorare le azioni educative realizzate. L'ambito non formale (e soprattutto informale), anche a livello internazionale, sembra sfuggire a un monitoraggio sistematico o, peggio, essere trasparente. Nell'ultimo rapporto sullo stato di attuazione della strategia UNECE a 10 anni dal suo lancio (UNECE 2016), la rilevazione in ambito non formale e informale era solo di tipo qualitativo (*case studies*). Emergeva chiaramente come, a fronte del riconoscimento di necessari investimenti al di fuori dell'educazione formale: «Progress on non-formal and informal learning is less clear: on the one hand, close to 90 per cent of member States report that various ESD methods and instruments are available for non-formal and informal learning; on the other, at least half of member States suggest that they have either not started or are just in the first stages of advancing ESD in non-formal and informal learning. Member States presented a wide range of non-formal and informal ESD learning initiatives but acknowledged that many of these have been undertaken independent of, or in partnership with, a range of government agencies. Non-governmental organizations (NGOs) appear to be playing a significant leadership role in the promotion of ESD in non-formal and informal settings. However, less is known about the extent and effectiveness of these efforts as there is no central mechanism for documenting initiatives and they are rarely evaluated» (p. 7).

⁷ Per l'Italia si pensi alle azioni educative sviluppate da Fondazioni, Organizzazioni non Governative, ONLUS o da parte dei molteplici soggetti della società civile organizzata che si occupano di temi ambientali.

⁸ L'ultimo World Cooperative Monitor 2020, che esplora l'impatto economico e sociale delle cooperative e delle mutue più grandi al mondo, ha dedicato un intero capitolo al contributo dato dal sistema delle cooperative al raggiungimento dell'Obiettivo di sviluppo sostenibile numero 13 *Agire per il clima* (EURICSE 2020) (<https://monitor.coop/en/online-library/resources>), tuttavia è difficile scorporare il dato relativo alle attività in ambito educativo e nello specifico dell'educazione alla sostenibilità ambientale, poiché incorporate nella stessa area del sanitario e dei servizi sociali. Tra le caratteristiche fondanti del Terzo settore vi è il fatto di operare in *attività di interesse generale*: tra queste l'ambito educativo ha un ruolo rilevante anche con un esplicito riferimento ai temi ambientali, della sostenibilità e, ovviamente, dell'inclusione sociale. Cfr per l'Italia il *Rapporto 2017 – Il Terzo Settore e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, curato dal Forum del terzo Settore (<https://www.forumterzosettore.it/>; <https://www.cantiereterzosettore.it/riforma/impresa-sociale/attivita-di-interesse-generale-e-attivita-diverse>).

⁹ Per l'Italia si pensi dal Programma INFEA, alle Linee Guida per l'educazione ambientale del 2009 e del 2015, sino alle recentissime Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

¹⁰ Un riferimento sono le azioni promosse e implementate dall'Istituto Superiore per la Protezione la Ricerca Ambientale (ISPRA), dalle Agenzie regionali per la Protezione ambientale (ARPA) o dai Centri e i Laboratori di educazione ambientale collegati alle istituzioni locali.

¹¹ Il volume include alcune raccomandazioni anche per i decisori politici e in primis sottolinea proprio l'attenzione allo sviluppo delle professionalità che si occupano di educazione alla sostenibilità: «1 — Professional development in education: Empowering educators must be central to any professional development initiative [...]; Provide training and education in ESD for those in management and leadership positions in educational institutions [...]; Initial teacher education institutions should consider the Competences and identify where they might best be integrated into their programmes [...]; Continuing professional development for educators underpinned by the Competences; should be provided [...]; Criteria for allocating resources to capacity-building of formal, non-formal and informal education should refer to these Competences [...]. Particular attention should be paid to developing the Competences among educators who work in higher education [...]. Where procedures for professional accreditation of teachers and other educators exist, they should be reviewed in light of the Competences [...]. Partnerships and networks should be established and supported as an important strategy for developing and practicing the Competences [...]» (UNECE 2011, p. 10).

¹² Paradossalmente è quanto sta avvenendo anche nella scuola con la subordinazione dell'educazione allo sviluppo sostenibile all'educazione civica, facendone un "di cui" che non legittima la professionalizzazione dell'insegnante sui temi della sostenibilità. Inoltre, questo comporta il rischio di ricondurre l'educazione alla sostenibilità a un "contenuto" da affrontare piuttosto che a un processo educativo di costruzione di schemi mentali sostenibili per interpretare e agire nella vita (Del Gobbo 2012; 2017).

¹³ <https://aroundsenseofpurpose.eu/> - Il progetto ha avuto due edizioni, dal 2015 al 2020.

¹⁴ In particolare, in Italia, oltre ad esperienze realizzate con Lega Ambiente, si segnala il Corso di formazione per educatori e referenti di educazione ambientale *Educazione ambientale e alla sostenibilità: competenze apprese, competenze agite* realizzato dall'ISPRA/SNPA in collaborazione con Università Verde/IASS nell'ambito dell'Accordo di collaborazione MATTM-ISPRA in materia di educazione ambientale e alla sostenibilità per supportare un processo di rilancio del Sistema In.F.E.A. Il *competence framework* è stato tradotto in italiano e utilizzato per l'impostazione del suddetto corso.

¹⁵ Di cui, peraltro anche la crisi pandemica in corso rappresenta una manifestazione.

¹⁶ Aggiornato poi nel 2011.

¹⁷ Se non fosse per l'esplicito richiamo alla Scuola, questa descrizione presenterebbe elementi di analogia con il ruolo del *Mentor di circolo di studio* e in generale con le professionalità descritte nel cap. 3.

¹⁸ <https://www.filo.unioncamere.it/P42A8161C8498S8500/Educatore-ambientale.htm>.

¹⁹ <https://atlantelavoro.inapp.org>.

²⁰ Basilicata: <https://portalebandi.regione.basilicata.it/>; Liguria: <http://professioniweb.regione.liguria.it/>; Umbria: <https://www.regione.umbria.it/-/repertori-degli-standard-professionali-e-formativi>. Tutte le qualificazioni sono anche presenti nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni.

²¹ La L. n. 205/17 e s.m.i. definisce l'ambito dei servizi in cui deve operare la figura professionale dell'educatore e tra questi è indicato anche l'ambito ambientale (comma 594). La L. n. 205/17 stabilisce inoltre che la qualifica di educatore professionale socio-educativo sia attribuita con laurea della Classe L-19 e che la formazione universitaria assicuri l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze che consentono di collocare questa figura al VI livello EQF. Non si entra qui nel merito del dibattito aperto dalla normativa che al momento ha visto approfondimenti applicativi solo in relazione all'ambito dei servizi per l'infanzia (D.M. n. 378/2018), scuola (Protocollo d'Intesa Ministero Istruzione e Associazioni pedagogisti ed educatori del 27/08/2020) e ambito sanitario (<http://www.regioni.it/newsletter/n-3597/del-23-04-2019/>). La necessità di definire aree distinte di competenza per l'educatore socio-sanitario e socio-educativo ha richiesto da parte della Conferenza delle Regioni una *Indagine conoscitiva per la ridefinizione dei profili e degli ambiti occupazionali delle figure di educatori e di pedagogisti* (<http://www.regioni.it/home/educatori-e-pedagogisti-posizione-su-ridefinizione-profilo-2289/>) finalizzata ad una un'analisi dell'evoluzione della figura dell'educatore, sia per quanto riguarda gli aspetti normativi, istitutivi del profilo di educatore. Nel documento non è fatta menzione dell'ambito ambientale, né citato il documento, richiamato nel presente contributo, prodotto dalla Conferenza delle Regioni del 29/10/2009 nella Commissione ambiente e protezione civile.

²² <http://professioniweb.regione.liguria.it/Dettaglio.aspx?code=0000000315>; Ancora in continuità con quanto previsto con la citata descrizione della figura professionale offerta a Unioncamere nel 2009.

²³ <https://www.regione.umbria.it/documents/18/597213/Gruppo+di+lavoro+interregionale+sulla+figura+dell'E2%80%99Educatore+ambientale+ed+alla+sostenibilit%C3%A0/b0a150bf-f888-4a7b-aa0c-5e8d1dc459ad?version=1.0>.

²⁴ <https://repertoriodellequalificazioni.siciliafse1420.it/Elementi+per+la+sostenibilit%C3%A0+ambientale/aWRwcm9maWxvPTI0NQ==>.

²⁵ I temi della sostenibilità ambientale costituiscono un'area di ricerca che chi scrive coltiva da molti anni. L'impegno pluriennale di riflessione e analisi sul significato di un'azione educativa capace di sviluppare le capacità dei singoli e delle collettività per affrontare le sfide della sostenibilità, ha trovato spazi di applicazione in una pluralità di contesti: dalla scuola all'educazione degli adulti, alla formazione universitaria. La partecipazione a progetti europei ha favorito il confronto con istanze internazionali, così come la partecipazione a reti di ricerca nazionali e internazionali, in particolare attraverso la rete WEEC (World Environmental Education Congress) e la rete IASS (Italian Association for Sustainability Sciences). Riferimenti bibliografici sono indicati nel testo. Ai fini della riflessione sviluppata nel presente contributo alcune esperienze di ricerca hanno sicuramente offerto opportunità di approfondimento e di rilevazione di dati empirici. In particolare, si fa riferimento l'esperienza maturata in due progetti della Regione Toscana (*Sistema Regionale di Educazione Ambientale. Progetto di ricerca per la elaborazione di linee per una progettazione territoriale di qualità, partecipata e diffusa, in materia di educazione ambientale*, 2007-2008; *Sistema regionale di educazione ambientale. Progetto di ricerca e formazione per le scuole di ogni ordine e grado della Regione Toscana*, in collaborazione con Ufficio Scolastico Regionale, Consorzio LAMMA-CNR, 2012-2015) e nel recente progetto europeo RSP, *A Rounder Sense of Purpose: Integrating ESD educator competences into educator training* (2015-2018).

Riferimenti bibliografici

- Ammassari R., Palleschi M.T., 2010, *Lauree ambientali triennali: inserimento lavorativo e prosecuzione degli studi*, ISFOL, Roma.
- Argyris C., 1987, *Reasoning, action strategies, and defensive routines: The case of OD practitioners*, in Woodman R.A., Pasmore A.A. (a cura di), *Research in organizational change and development*, vol. I, JAI Press, Greenwich, pp. 89-128.
- Borghi L. (a cura di), 1964, *Scuola e ambiente*, Laterza, Bari.
- Borghi L., 1962, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Capra F., 1997, *The web of life: a new scientific understanding of living systems* (1st Anchor Books trade paperback ed.), Anchor Books, New York.
- Cedefop, 2012, *Green skills and environmental awareness in vocational education and training*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop, OECD, 2015, *Green skills and innovation for inclusive growth*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Colazzo S., 2013, *Nuovi modelli di consumo e bisogno di comunità*, in Simone M.G. (a cura di), *Consumo e crisi economica. Risvolti esistenziali e prospettive educative*, Guida, Napoli, pp. 47-76.
- Colombo E., Schionato L., Redaelli M., 2017, *Lo sviluppo dei green jobs. Uno scenario di evoluzione quantitativa e qualitativa e alcune ipotesi di adeguamento dei percorsi formativi*, Collana "Quaderni dell'Osservatorio", 25, Fondazione Cariplo, Milano.
- Corres A., Rieckmann M., Espasa A., Ruiz-Mallén I., 2020, *Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks*, in «Sustainability», 12(23), pp. 9858.
- de Freitas Netto S.V., Sobral M.F.F., Ribeiro A.R.B., Soares Gleibson R. da Luz., *Concepts and forms of greenwashing: a systematic review*, in «Environmental Sciences Europe», 32(1), <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>.

- Del Gobbo G., 2012, *Verso un apprendimento sostenibile: la valorizzazione educativa del patrimonio ambientale*, in Ulivieri S. (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa, pp. 333-355.
- Del Gobbo G., 2017, *Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive*, in Malavasi P., Iavarone M.L., Orefice P., Pinto Minerva F. (a cura di), *Pedagogia Dell'ambiente 2017. Tra Sviluppo Umano e Responsabilità Sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 267-281.
- Del Gobbo G., 2020, *I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale*, in «Quaderni di Economia del lavoro», 112, pp. 83-102.
- Del Gobbo G., Farioli F., Mayer M., 2017, *Le competenze di un "educatore sostenibile"*, in «ECO», 228-229, pp. 39-42.
- Delbecq A.L., 2008, *Spirituality and leadership effectiveness: Inner growth matters*, in Gallos J. (a cura di), *Business leadership, A Jossey-Bass reader* (2nd ed.), John Wiley, New York, pp. 485-503.
- Dewey J., Bentley A., 1949, *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston.
- EEA - Eionet, 2017, *Mapping Europe's environmental future: understanding the impacts of global megatrends at the national level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- EEA, 2015, *European environment – state and outlook 2015: Assessment of global megatrends*, European Environment Agency, Copenhagen.
- EEA, 2019, *Sustainability transitions: policy and practice*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Euricse, 2020, *World Cooperative Monitor 2020*, Euricse.
- Fabbri L., 2007, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fahlquist J.N., 2009, *Moral Responsibility for Environmental Problems—Individual or Institutional?*, in «Journal of Agricultural and Environmental Ethics», 22(2), pp. 109-124.
- Fang F., Kang S., Liu S., 2004, *Measuring Mindset Change in the Systemic Transformation of Education*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484992.pdf>.
- Farioli F., Mayer M., Del Gobbo G., 2017, *Learning for an unpredictable Future: What competences for Educators*, X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Sevilla, Spain.

- Federighi P., 2018, *The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., 2020, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Nuova Secondaria», 10, pp. 67-79.
- Fioravanti L., Mereu M.G. (a cura di), 2019, *Anticipazione dei fabbisogni professionali nella green economy*, INAPP, Roma.
- Frabboni F., Zucchini G.L., 1985, *L'ambiente come alfabeto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Goldman D., Zvi Assaraf O.B., Shaharabani D., 2013, *Influence of a Non-formal Environmental Education Programme on Junior High-School Students' Environmental Literacy*, in «International Journal of Science Education», 35(3), pp. 515-545.
- Gough S., Walker K., Scott W., 2001, *Lifelong Learning: Towards a Theory of Practice for Formal and Non-formal Environmental Education and Training*, in «Canadian Journal of Environmental Education», 6, pp. 168-196.
- Hermes J., Rimanoczy I., 2018, *Deep learning for a sustainability mindset*, in «The International Journal of Management Education», 16(3), pp. 460-467.
- Holt D., 2012, *Constructing Sustainable consumption*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 644, pp. 236-255.
- ILO, 2013, *Meeting skill needs for green jobs: Policy recommendations*, ILO, Geneva.
- ILO, 2018, *World Employment and Social Outlook 2018: Greening with jobs*, ILO, Geneva.
- Istat, 2013, *La classificazione delle professioni*, Istat, Roma.
- IUNC, UNEP, WWF, 1991, *Caring for the Earth. A Strategy for a sustainable Living*, Gland, Switzerland.
- Kassel K., Rimanoczy I. (a cura di), 2018, *Developing a Sustainability Mindset in Management Education*, Routledge, New York.
- Kassel K., Rimanoczy I., Mitchell S., 2016, *The Sustainable Mindset: Connecting Being, Thinking, and Doing in Management Education*, in «Academy of Management Annual Meeting Proceedings», 2016(1).

- Kilbourne W., McDonagh P., Prothero A., 2017, *Sustainable Consumption, Consumer Culture and the Politics of a Megatrend*, in Kravets O., MacLaran P., Miles S., Venkatesh A. (a cura di), *Handbook of Consumer Culture*, Sage, London, pp. 478-498.
- Kurucz E.C., Colbert B.A., Marcus J., 2014, *Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice*, in «Management Learning», 45(4), pp. 437-457.
- Legge 6 giugno 2016, n. 106, *Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale*.
- Lessmann O., Rauschmayer F., 2014, *Re-conceptualizing Sustainable Development on the Basis of the Capability Approach: A Model and Its Difficulties*, in «Journal of Human Development and Capabilities», 14(1), pp. 95-114.
- Mackey J., Sisodia R., 2014, *Conscious capitalism: Liberating the heroic spirit of business*, Harvard Business School Publishing Corporation, Cambridge MA.
- Maclean R., Jagannathan S., Panth B., 2018, *Education and Skills for Inclusive Growth, Green Jobs and the Greening of Economies in Asia*, Springer Nature, Singapore.
- Malavasi P. (a cura di), 2007, *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale d'impresa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Malavasi P. (a cura di), 2010, *Progettazione educativa sostenibile. Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano.
- Malavasi P. (a cura di), 2011, *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Marcinkowski T., 2009, *Contemporary Challenges and Opportunities in Environmental Education: Where Are We Headed and What Deserves Our Attention?*, in «The Journal of Environmental Education», 41(1), pp. 34-54.
- Martínez-Fernández C., Hinojosa C., Miranda G., 2010, *Greening Jobs and Skills: Labour Market Implications of Addressing Climate Change*, OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers, No. 2010/02, OECD Paris, Publishing.
- Maturana H., Varela F., 1984, *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*, Editorial Universitaria, Santiago.
- McDonagh P., Prothero A., 2014, *Introduction to the special issue: Sustainability as megatrend I*, in «Journal of Macromarketing», 34(3), pp. 248-252.

- Mieg H.A., Töpfer K., 2013, *Institutional and Social Innovation for urban sustainable development*, Routledge, New York.
- Neal, J.A., 1997, *Spirituality in management education: A guide to resources*, in «Journal of Management Education», 21(1), pp. 121-139.
- Orefice P., 1993, *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Paraskeva-Hadjichambi D., Goldman D., Hadjichambis A.C., Parra G., Lapin K., Knippels M.C., Van Dam F., 2020, *Educating for Environmental Citizenship in Non-formal Frameworks for Secondary Level Youth*, in Hadjichambis A.C., Reis P., Paraskeva-Hadjichambi D., Činčera J., Boeve-de Pauw J., Gericke N., Knippels M.C., *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*, Springer Nature, Cham, pp. 213-235.
- Peeters W., Dirix J., Sterckx S., 2015, *The capabilities approach and environmental sustainability: the case for functioning constraints*, in «Environmental Values», 24(3), pp. 367-389.
- Petsch, M., 2019, *How Do Non-Formal Environmental Education Experiences Shape Pro-Environmental Behavior*, in «Environmental Studies Undergraduate Student Theses», 246, <https://digitalcommons.unl.edu/envstudtheses/246>.
- Porter M.E., & Kramer M.R., 2011, *Creating shared value*, in «Harvard Business Review», 89(1/2), pp. 62-77.
- Prothero A., McDonagh P., 2015, *Introduction to the special issue: Sustainability as megatrend II*, in «Journal of Macromarketing», 35(1), pp. 7-10.
- Purvis B., Mao Y., Robinson D., 2019, *Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins*, in «Sustainability Science», 14, pp. 681-695.
- Renner M., Sweeney S., Kubit J., 2008, *Green Jobs: Towards Decent Work in a Sustainable, Low-Carbon World*, Report for United Nations Environment Programme, Worldwatch Institute, Washington DC.
- Rimanoczy I., 2021, *The Sustainability Mindset Principles. A Guide to Developing a Mindset for a Better World*, Routledge, New York.
- Roorda N., Rachelson A., 2017, *The Seven Competences of the Sustainable Professional*, Greenleaf, Oxford.

- Salomone M., 2005, *Strategie educative per la sostenibilità. L'educazione ambientale nel XXI secolo*, CELSB, Bergamo.
- Sauvé L., 1996, *Environmental Education and Sustainable Development: a further appraisal*, in «Canadian Journal of Environmental Education», 1, pp. 7-34.
- Semeraro R., 1992, *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Franco-Angeli, Milano.
- Sigelman M., Bittle S., Markow W., Francis B., 2019, *The Hybrid Job Economy: How New Skills are Rewriting the DNA of the Job Market*, Burning Glass Technologies, Boston.
- Singh S., 2012, *New Mega Trends. Implications for our Future Lives*, Palgrave Macmillan, London.
- Strietska-Ilina O., Hofmann C., Durán Haro M., Jeon S., 2011, *Skills for green jobs: a global view: synthesis report based on 21 country studies*, International Labour Office, Skills and Employability Department, Job Creation and Enterprise Development Department, ILO, Geneva.
- Thaler R.H., 2018, *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*, Einaudi, Milano (Original work published 2015).
- Torlone F., 2018, *Methods, tools and instruments for the core contents' definition of the First degree in Education Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 37-60.
- Torlone F., 2020, *Lo specialista del trattamento per l'apprendimento trasformativo nei contesti penitenziari: la costruzione di identità del funzionario giuridico-pedagogico*, in «Quaderni di economia del lavoro», 112, pp. 103-127.
- UCLG, 2010, *The World Summit of Local and Regional leaders*, Third UCLG World Congress, Città del Messico.
- UN, 1995, *Report of the World Summit for Social Development*, A/CONF.166/9.
- UNECE, 2011, *Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development*, United Nations, New York-Geneva.
- UNECE, 2005, *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, United Nations, New York-Geneva.
- UNECE, 2016, *Ten years of the UNECE strategy for education for sustainable development*, United Nations, New York-Geneva.
- UNESCO-UNEVOC, 2017, *WorldSkills*, Conference Abu Dhabi. <https://unevoc.unesco.org/home/UNESCO-UNEVOC+at+WorldSkills+Abu+Dhabi>.

- Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2017, *Le Competenze Green. Analisi dei fabbisogni delle imprese di competenze legate alla Green economy*, Unioncamere, Roma.
- Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2019, *Le Competenze Green. Analisi della domanda di competenze legate alla green economy nelle imprese, Indagine 2018*, Unioncamere, Roma.
- Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020a, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2020*, Unioncamere, Roma.
- Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020b, *Le Competenze Green. Analisi della domanda di competenze legate alla green economy nelle imprese, Indagine 2019*, Unioncamere, Roma.
- Unioncamere. Formazione Imprenditorialità Lavoro Orientamento. *Educatore ambientale*, <https://www.filo.unioncamere.it/P42A8161C8498S8500/Educatore-ambientale.htm>.
- Vare P., 2018, *A Rounder Sense of Purpose: developing and assessing competences for educators of sustainable development*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(2), pp. 164-173.
- Vare P., Arro G., de Hamer A., Del Gobbo G., et al., 2019, *Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned*, in «Sustainability», 11, pp. 1890-1910.
- Vare P., Scott W., 2007, *Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development*, in «Journal of Education for Sustainable Development», 1(2), pp. 91-198.
- Varey R., 2012, *The Marketing Future Beyond the Limits of Growth*, in «Journal of Macromarketing», 32(4), pp. 424-433.
- Visconti L.M, Minow Y., Maclaran P., 2014, *Public Markets: An Ecological Perspective on Sustainability as a Megatrend*, in «Journal of Macromarketing», 34(3), 349-368.

III. Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale

Giovanna Del Gobbo

1. Il caso del mentor di Circolo di Studio

All'interno del Repertorio delle qualificazioni della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia (2020), nel settore economico-professionale dei *Servizi di educazione, formazione e lavoro* e specificatamente nell'ambito dei *Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale* è presente una Scheda denominata *Programmazione e guida di un circolo di studio*. Lo strumento Scheda, all'interno del repertorio, è funzionale alla descrizione delle *job performance* in un determinato setting/contesto che, nel caso specifico, sono correlate al ruolo del professionista all'interno di un dispositivo formativo quale il Circolo di Studio.

Nella declinazione e interpretazione acquisita dalla Regione Friuli-Venezia Giulia, il Circolo di Studio è considerato quale strumento di facilitazione di processi di sviluppo locale e, in questa prospettiva, si declinano le capacità che questa figura dovrebbe possedere: capacità di definire lo scopo delle attività formative in base ai bisogni espressi dal territorio, dagli *stakeholder* locali e dai partecipanti al circolo; capacità di programmazione e gestione delle attività; capacità di guida del gruppo nel percorso di apprendimento e nella restituzione al territorio/comunità dei risultati finali¹.

Dal 2019 questa qualificazione² professionale è presente anche nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, classificata tra gli Esperti della progettazione formativa e curricolare (Codice Istat CP2011 2.6.5.3.2) secondo i Codici ATECO relativi a Istruzione e formazione tecnica superiore- IFTS (85.41.00), Corsi di formazione e corsi di aggiornamento professionale (85.59.20) o Altre attività di

supporto all'istruzione (85.60.09)³. Il livello della qualificazione resta quello attribuito dalla Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, ovvero un 5 EQF, quindi superiore a un livello tecnico, con capacità di livello elevato (cfr. §4).

Si tratta di una professione classificata tra le professioni educative, che per le sue caratteristiche è rispondente ad una domanda di formazione che si colloca decisamente al di fuori di tradizionali attività e servizi educativi, nello spazio di intersezione tra sviluppo locale e formazione. Nella descrizione è declinata all'interno di un dispositivo specifico di educazione degli adulti.

La presenza della qualificazione, prima all'interno del Repertorio Regionale della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia (dal 2018) e successivamente nell'Atlante Nazionale (dal 2019) rappresenta un elemento interessante rispetto alla possibilità di identificazione di un professionista dell'educazione e della formazione capace di coniugare azione educativa e sviluppo locale.

Il richiamo ad uno specifico modello educativo è frutto di una applicazione sperimentale del dispositivo a livello territoriale transfrontaliero, realizzata tra il 2012 e il 2015 nell'ambito di un progetto europeo finalizzato allo sviluppo di modelli di educazione non formale degli adulti tra Italia e Slovenia⁴. Il circolo di studio è stato trasformato in un *Laboratorio per lo sviluppo del territorio* (Del Gobbo, Bogataj, & Slanica 2012; Del Gobbo & Bogataj 2015) funzionale all'individuazione di una risposta metodologico-educativa per sostenere le comunità locali (in particolare nelle aree interne) nella costruzione partecipata di soluzioni ai problemi di sviluppo territoriale.

Il circolo di studio ha rappresentato una cornice metodologica per definire spazi di confronto e di apprendimento all'interno dei quali le comunità locali, attivate attraverso un processo di *stakeholders involvement* (Grimble & Wellard 1997), hanno potuto sperimentare forme collaborative di gestione del contesto territoriale in grado di stimolare l'innovazione del tessuto produttivo e imprenditoriale.

Alcune peculiarità del Circolo di Studio sono state intenzionalmente rafforzate: in particolare la preponderante centratura sulla domanda di formazione e non sull'offerta, la capacità di offrire risposte ad esigenza di forme innovative ed efficaci forme per la rilevazione

sistematica dei bisogni, la possibilità di dare attuazione alle politiche di accesso alla formazione per la crescita diffusa di competenze e attivazione delle comunità territoriali (Del Gobbo & Guetta 2005; Del Gobbo 2010; Federighi 2008).

Conclusa la fase applicativa sperimentale e valutati i risultati in termini di impatto sociale prodotto, la Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia ha considerato l'opportunità di dare continuità all'esperienza⁵, investendo sulla formazione della figura professionale cardine del dispositivo: il *mentor*. L'utilizzo del termine *mentor*, mutuato dalla denominazione che la figura professionale assume in Slovenia, è stato considerato preferibile alla denominazione di *tutor*, tradizionalmente utilizzata per la figura di accompagnamento del circolo di studio (cfr. §2): il termine *mentor* evidenzia maggiormente la funzione di "guida" capace di valorizzare potenzialità e accompagnare la "crescita" dei soggetti coinvolti, sia come circolo in senso stretto, sia come comunità territoriale.

Data la specificità professionale di questa figura, non presente sul territorio e, soprattutto, lontana dal profilo tradizionale del *tutor d'aula*, è emersa l'esigenza di prevedere azioni formative mirate con l'intento di arrivare a definirne meglio le caratteristiche professionali⁶. È così stata avviata nel 2016 sul territorio regionale una prima azione formativa, con due corsi per *Mentor di circolo di studio*⁷ i cui destinatari sono stati prioritariamente individuati negli operatori già attivi nei territori all'interno di quella pluralità di strutture che, di fatto, si presentavano come nodi delle reti che avrebbero reso possibile la realizzazione stessa dei circoli di studio. Soggetti, quindi, che già presentavano conoscenze e capacità di partenza tali da favorire l'espressione del *capitale sociale* territorialmente presente. Sono state "ri-qualificate" e professionalizzate le seguenti categorie di soggetti: operatori del settore della formazione professionale e della formazione in età adulta (coordinatori, docenti, orientatori, psicologi, tutor d'aula, operatori di strada), docenti della scuola pubblica, operatori e insegnanti dei CTP/CPIA⁸, bibliotecari, membri di associazioni culturali e cooperative sociali con esperienza nella formazione e nella gestione di attività didattiche ed educative.

Il processo di definizione della figura del *mentor*, arricchitosi nel corso della formazione, ha portato alla predisposizione della docu-

mentazione necessaria per l'inserimento dal 2018 di uno specifico ruolo professionale all'interno del Repertorio Regionale⁹, cui ha fatto seguito il successivo recepimento nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni.

La presenza della qualificazione nei repertori piuttosto che essere un punto di arrivo, sembra poter rappresentare un interessante punto di partenza per valutare gli sviluppi possibili, sul piano della formazione, della certificazione delle competenze e sul piano delle possibilità occupazionali. Le traiettorie di sviluppo sembrano essere, dunque, duplici:

- come possibilità di definire la professionalità specifica di un professionista dell'educazione capace di operare in un ambito ancora poco noto del mercato del lavoro, ma che potrebbe diventare potenzialmente rilevante, considerato l'approccio *place based* delle politiche di sviluppo locale centrate sull'investimento sulla risorsa umana e sul capitale sociale dei territori;
- come esemplificazione delle possibili forme di collegamento tra sistemi della formazione e livelli di qualificazione in una prospettiva di sviluppo professionale, a partire dall'analisi delle conoscenze e delle competenze attese in una figura professionale di 5EQF rispetto ai risultati attesi al termine di un primo ciclo di formazione universitaria.

2. Un riferimento nelle teorie del capitale sociale e nelle politiche per lo sviluppo di comunità locali

L'esigenza di professionalità capaci di attivare processi educativi funzionali a dare risposte a esigenze di sviluppo di comunità, trova riferimenti nelle teorie dell'apprendimento sociale (Bandura 1977; 1986; 2000) e nella lettura della comunità come sistema capace di produrre conoscenza potenzialmente in grado, se attivata, di generare sviluppo sostenibile (Markowska-Przybyła & Ramsey 2018)¹⁰ attraverso processi di auto-regolazione e auto-organizzazione (Wals 2009).

È ugualmente presente alla riflessione, benché spesso in forma implicita e non tematizzata, la necessità di dispositivi (comprensivi

di idonee professionalità) in grado di incidere sui processi di definizione del capitale sociale (Bourdieu 1980; Putnam 1995) che una comunità può esprimere¹¹: lo studio dei processi di interazione sociale per la costruzione di capitale sociale come prodotto di quei processi è parte di un dibattito decennale (Cohen 1982; Eckersley 1998; Miszal 1996) che ha portato al riconoscimento del capitale sociale proprio come dimensione che può “esistere” solo se reso visibile e attivato in quanto tale: ha origine in micro interazioni che, per avere impatto ed essere efficaci, devono essere a loro volta incorporate in un ordine sociale “meso” e “macro” (Falklan & Kilpatrick 2000). La quantità e la qualità del capitale sociale di una comunità ha un grande impatto sulla capacità della comunità stessa di gestire il cambiamento: il capitale sociale è patrimonio di una comunità e la validità del capitale sociale dipende di fatto dalla sua contestualizzazione (OECD 2001; Krishna & Uphoff 1999; Narayan & Pritchett 1997). In questa prospettiva è stato individuato il concetto di *efficacia della comunità* come capacità di gestire il cambiamento e influenzare il futuro della comunità stessa (Kilpatrick & Abbott-Chapman 2005). Infatti, un effetto delle reti fiduciarie, su cui si fonda il capitale sociale, sta nella possibilità di agevolare la circolazione delle informazioni, consentire la valorizzazione delle conoscenze contestuali e del capitale umano che un territorio esprime¹². Considerato che un elemento di competitività per i territori è la capacità di innovazione, prodotta e gestita (che sia di prodotto, di processo o organizzativa), e che questa è l'esito di processi collettivi legati alla condivisione di conoscenze anche tacite, il capitale sociale, favorendo tali processi, consente di utilizzare il capitale umano e il patrimonio naturale e culturale locale anche come fonte di vantaggio competitivo (Del Gobbo & Galeotti 2018; 2020; Trigilia 2001).

Nelle politiche europee, il concetto di capitale sociale è stato un riferimento nel plasmare le politiche di sviluppo regionale (van Schaik 2002; EC 2005; Federighi, Cornett, & Ljung 2007).

Si tratta di politiche già sperimentate in Italia nella programmazione dei fondi strutturali 2000-06, in particolare attraverso il Programma di Iniziativa Comunitaria Leader e i Patti Territoriali. Recenti indirizzi europei UE hanno reinserito, in materia di coesione socio-

economica e territoriale, la metodologia di sviluppo *place-based* (Angelini & Bruno 2016; Permingeat & Vanneste 2019).

Un esempio in Italia può essere rappresentato dalla recente Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI)¹³: una politica nazionale innovativa *place based*, per lo sviluppo e la coesione territoriale, volta a contrastare la marginalizzazione ed i fenomeni di declino demografico propri di quelle aree interne che rappresentano in realtà il 60% dell'intera superficie del territorio nazionale. La Strategia punta ad intervenire a supporto di queste aree, investendo sulla promozione e sulla tutela della ricchezza del territorio e delle comunità locali, valorizzandone le risorse naturali e culturali, individuando, soprattutto, lo sviluppo del capitale sociale (e umano) come leva per la creazione di nuovi circuiti occupazionali e nuove opportunità. In questo quadro si inseriscono inedite forme di *comunità educante* coerenti con prefigurazioni di modalità di *governance* locale multilivello volte ad affrontare, attraverso l'adozione di un approccio integrato, orientato alla promozione e allo sviluppo locale, la sfida dell'investimento sulle competenze locali, con interventi mirati a migliorare il sistema dei servizi con particolare attenzione ai servizi educativi e formativi¹⁴.

Sono processi complessi che sono tradizionalmente correlati alla dimensione educativa, in particolare all'educazione degli adulti e all'educazione di comunità (Cornett, Federighi, & Ljung 2007; McCleughan 2000; Kilpatrick, Field, & Falk 2001). L'emersione e il consolidamento del capitale sociale, se è interpretato come processo di apprendimento, richiede di essere attivato e gestito da professionisti con specifiche competenze: sicuramente per l'individuazione, la progettazione e gestione di dispositivi formativi adeguati per accompagnare la trasformazione dei processi partecipativi territoriali e delle reti locali in opportunità di *capacity building* per le istituzioni e gli stakeholder coinvolti.

Si tratta di processi che, se guidati da professionisti qualificati¹⁵, consentono la trasformazione dei contesti di programmazione in dispositivi formativi innovativi. Tale forma di professionalità può essere inquadrata tra gli *skill intelligence builders e developers* specializzati nella ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali per rispondere alla sfida di costruire,

alimentare e far evolvere la *skill intelligence* (Federighi 2020), di comunità territoriale intesa come «the outcome of an expert-driven process of identifying, analysing, synthesising and presenting quantitative and/or qualitative skills and labour market information» (Cedefop 2019).

Il *mentor* del Circolo di studio, così come definito nell'Atlante Nazionale del Lavoro e delle Qualificazioni, date alcune caratteristiche, potrebbe probabilmente rappresentare un punto di partenza per comprendere come rafforzare questa particolare professionalità, che già presenta alcuni tratti di funzionalità, per favorire il *capacity building* di comunità e lo *skill intelligence development* su base territoriale a favore di processi di sviluppo sostenibile.

3. Dinamiche evolutive del tutor in Italia: traiettorie di ricostruzione

Per comprendere meglio le traiettorie trasformative che potrebbero caratterizzare il *mentor* di Circolo di Studio – come professionalità non solo correlata al ruolo di *Programmazione e guida di un circolo di studio*, ma come professione per lo sviluppo sostenibile di comunità locali – può essere opportuno richiamare le caratteristiche di questa figura nelle sue declinazioni legate al contesto operativo del circolo di studio e comprendere meglio la specifica esperienza che ne ha determinato l'inserimento all'interno del Repertorio regionale.

3.1. *Il Circolo di studio come dispositivo formativo per lo sviluppo locale*

Il Circolo di Studio è un modello di educazione non formale degli adulti nato negli Stati Uniti verso il 1870 e affermatosi nel nord Europa, prevalentemente in Svezia, ai primi del Novecento. La sua teorizzazione in Europa coincise con la nascita della borghesia, con l'emergere e il rafforzarsi di questa classe sociale, parallelamente allo sviluppo delle democrazie industriali occidentali (Bjerkaker 2014). In Italia è stato introdotto solo a partire dal 2000, grazie ad una decisione assunta dalla Regione Toscana nel quadro di politiche di educazione degli adulti volte a promuovere modalità formative

innovative e democratiche, in grado di assegnare agli utenti della formazione il potere di formarsi, di scegliere i luoghi, i tempi, i programmi, i docenti, i materiali (Federighi 2008). In seguito, si sono diffusi in varie regioni italiane.

Il Circolo di Studio rappresenta un dispositivo formativo in grado di ribaltare la tradizionale impostazione del rapporto domanda/offerta: l'utenza non si limita a aderire ad un'offerta strutturata da agenzie formative (istituzionali o meno), ma esprime i propri bisogni di formazione e trova nel Circolo un supporto per la costruzione del percorso formativo. La struttura organizzativa del Circolo garantisce la realizzabilità dei percorsi, prima attraverso l'individuazione di modalità di espressione della domanda e quindi di gestione della risposta/offerta. Il modello organizzativo propone un'articolazione sostanzialmente riconducibile a tre momenti fondamentali: induzione ed espressione della domanda, incontro domanda-offerta, assistenza e monitoraggio dei Circoli di Studio. Rientrano nella prima fase tutte le attività finalizzate a fornire informazioni sull'iniziativa, favorire l'emersione e l'espressione della domanda di formazione, le azioni di orientamento, la raccolta della domanda. Nella seconda fase è determinante l'elaborazione della domanda, al fine di pervenire a forme di aggregazione attraverso l'individuazione di argomenti di interesse comune, per piccoli gruppi, sempre a partire dalle richieste espresse. La realizzazione del progetto educativo e la condivisione delle modalità di svolgimento del Circolo di Studio richiedono alla struttura organizzativa l'assicurazione delle condizioni materiali di svolgimento delle attività, in primo luogo, attraverso l'individuazione di un tutor, degli spazi di incontro, del materiale di studio, degli eventuali esperti. Fondamentali le attività di assistenza e di monitoraggio dei Circoli di Studio finalizzate ad accertarne il buon andamento, ad attuare misure di prevenzione degli abbandoni ed effettuare la valutazione e infine a prevedere lo sviluppo della domanda di formazione dopo la conclusione delle attività (Del Gobbo & Guetta 2005; Mannucci 2008). Appare evidente come in tutte le fasi sia previsto, e necessario, il coinvolgimento dei soggetti in formazione: a partire dall'individuazione della domanda fino alla costruzione e gestione della risposta e alla definizione dei possibili sviluppi. Si tratta di modalità operative

partecipate e concertate, che favoriscono una ri-distribuzione dei poteri educativi, basilare per un'educazione degli adulti in grado di restituire ai soggetti poteri di progettazione, controllo e trasformazione delle condizioni educative stesse.

Nei primi anni 2000 la particolare modalità attuativa del circolo di studio, all'interno dell'educazione non formale degli adulti, sembrava poter rispondere per molti aspetti anche ad altri importanti elementi di innovazione del sistema generale integrato promosso dalla Regione Toscana: la pianificazione e la gestione integrata di servizi sul territorio, in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro, attraverso la costituzione di organi di programmazione e di supporto (L.R. n. 32/2002). Nel programma regionale il concetto di apprendimento si è andato declinando come potenzialità che si può realizzare non solo in tutto il corso della vita, ma anche in una pluralità di situazioni e ambiti: un principio di coerenza e continuità nel modo di concepire il processo di crescita del soggetto, individuale e collettivo, messo in condizione di assumere forme di responsabilità diretta, dalla rilevazione dei bisogni, all'analisi, alla programmazione e gestione della risposta educativa (Federighi 1996).

L'introduzione del modello del Circolo di Studio ha determinato la ri-considerazione delle risorse locali in termini di potenzialità educative istituzionali, associative, umane, ma anche strumentali presenti nella comunità locale. È diventato possibile trasformare in "risorse educative" le forme dell'organizzazione sociale presenti nei territori: ogni agenzia, istituzionale e non, ogni rete esistente ha avuto la possibilità di diventare protagonista di un programma educativo locale, sia nel sostenerlo, sia nel farvi partecipare operatori e pubblici specifici.

Il Circolo di Studio si è presentato, quindi, con una forte valenza politico strategica quando integrato profondamente nel contesto locale¹⁶, per la valorizzazione di tutte le risorse presenti nel contesto stesso (enti pubblici, parti sociali, scuola, associazioni, imprese, ecc.) attraverso un *frame* comune di riferimento basato sulla convergenza di più volontà, sull'attivazione di più livelli e poteri decisionali, sul coinvolgimento di competenze diverse e differenti ambiti istituzionali.

Lo spostamento dal livello *micro* del dispositivo (il circolo di studio inteso come gruppo) ad un livello *meso* (come prodotto di un processo di networking e partnership territoriale), ha messo in evidenza la necessità di professionalità specifiche non solo per la gestione del circolo, ma per la gestione delle partnership che stanno dietro i circoli di studio, diventate *spazi formativi potenziali* attraverso i quali apprendere a “gestire” una rete locale capace di innovazione (Del Gobbo 2008). Quindi il modello del circolo di studio, capace di integrare l'azione educativa diretta (il gruppo dei cittadini) con un'azione progettuale più ampia, si è configurato come dispositivo in grado di mettere insieme soggetti diversi per rispondere a più livelli alle esigenze formative del territorio: il circolo è diventato una sorta di cornice per l'attivazione di meccanismi locali finalizzati alla costituzione di spazi riconosciuti di educazione permanente attraverso l'esercizio di funzioni di programmazione e gestione di un'azione educativa capace di incontrare e rispondere alle esigenze di sviluppo socioeconomico e culturale di un territorio, elaborata sulla base dell'analisi e delle risposte ai bisogni locali formulati direttamente dalla comunità locale, in una prospettiva di sussidiarietà orizzontale e verticale nel rispetto dei ruoli e delle funzioni, sostenendo l'assunzione di responsabilità dei vari interlocutori territoriali (Del Gobbo 2008; 2010a; 2010b; 2012b).

In Toscana il circolo di studio ha avuto una sua evoluzione, che ne ha evidenziato le potenzialità in termini di trasferimento di innovazione (Federighi & Boffo 2009) e le applicazioni in ambito aziendale (Del Gobbo 2012a; Federighi, Campanile, & Grassi 2010).

La forma di Circolo di Studio che ha trovato applicazione nella Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia ha particolarmente valorizzato queste caratteristiche del modello con una ulteriore connotazione legata alla valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale e alla costruzione e rafforzamento dei network locali (Bogataj & Del Gobbo *et al.* 2013; Del Gobbo & Bogataj 2014).

I circoli sono diventati strumento di creazione e rafforzamento delle relazioni sociali intese come elemento costitutivo del capitale sociale che il territorio esprime, in grado di migliorare l'attivazione delle comunità facilitando azioni coordinate (Putnam 1993). Dai cir-

coli sono derivati dei micro-networks capaci di dare evidenza dell'aspetto dinamico e complesso del capitale sociale presente a livello territoriale (Del Gobbo & Bogataj 2015, pp. 105-121) dando ad esso una valenza particolare nel facilitare l'azione collettiva per un mutuo beneficio (Woolcock 1998).

Nel caso del Friuli-Venezia Giulia, in particolare per le sperimentazioni avvenute nelle aree interne¹⁷, il circolo ha sostenuto lo sviluppo di legami tra attori sociali e favorito la produzione di *outcomes* socio-economici desiderabili (ad esempio accordi, partenariati, progettualità imprenditoriali). Le interazioni micro-sociali hanno consentito un processo di apprendimento e cambiamento collettivo (di *social learning process*) tale da creare le condizioni necessarie ad una susseguente crescita economica, civica e sociale (Falk & Kilpatrick 2000).

Alla luce dei risultati, la sperimentazione dei circoli di studio in Friuli-Venezia Giulia, come accennato, ha avuto un impatto significativo sulle politiche educative e di sviluppo a livello regionale:

[...] Un elemento importante per la valutazione dell'impatto del modello educativo del circolo di studio è stata la sua integrazione nelle politiche di sviluppo locale regionale (approccio integrato allo sviluppo territoriale). In aderenza alla Strategia Nazionale per le Aree Interne, il Programma FSE POR 2014-2020 ha incluso alcune aree con calo demografico, problemi territoriali e barriere geomorfologiche, nel Piano di Investimento Territoriale Integrato, definito per il finanziamento di attività di sviluppo locale basate su i seguenti obiettivi:

- tutela del territorio e delle comunità locali;
- valorizzazione delle risorse naturali e culturali e turismo sostenibile;
- efficienza energetica e filiera locale delle energie rinnovabili;
- consolidamento e sviluppo delle attività produttive promuovendo l'innovazione, sia per quanto riguarda i processi produttivi e l'accesso al mercato, combinando un approccio dall'alto verso il basso e dal basso verso l'alto per un uso più efficiente dei fondi dell'UE.

In tale contesto il modello del circolo di studio è pienamente funzionale, poiché il suo approccio si articola in diverse politiche territoriali, di settore o di impresa che dimostrano il forte impegno alla consultazione e al coinvolgimento degli stakeholder e dei potenziali destinatari. [...] Testando il progetto Study Circles e il modello proposto attraverso le reti e gli accordi si può aprire la strada all'applicazione della strategia regionale prefigurando forme di governance partecipativa per lo sviluppo locale e lo sviluppo dei sistemi educativi territoriali (traduzione da Del Gobbo & Bogataj 2015, p. 116).

La particolare impostazione del circolo di studio ha portato, come accennato nel primo paragrafo, alla messa a punto di uno specifico ruolo professionale, capace di accompagnare la costituzione e il funzionamento del dispositivo nella sua forte caratterizzazione territoriale.

3.2. Processi di professionalizzazione: da tutor a mentor, a professionista di sviluppo di comunità

Come introdotto nei precedenti paragrafi, il modello educativo di circolo di studio prevede, tradizionalmente, la presenza di un tutor di processo con specifiche competenze professionali determinate dalla fisionomia del dispositivo, comunque ascrivibili alle funzioni di tutorato. Il tutorato ha assunto in questi ultimi anni sempre di più una funzione di rilievo nell'ambito dell'educazione degli adulti. Dai primi anni Novanta ha cominciato a strutturarsi in maniera tale da individuare una professionalità nello stesso tempo specifica, quanto flessibile e multifunzionale, intesa a svolgere prevalentemente funzione di orientamento, assistenza e sostegno con una forte caratterizzazione educativa, al fine di rimuovere gli ostacoli che il soggetto in formazione incontra durante il suo processo formativo (Scandella 1995).

Tra le funzioni che un tutor può essere chiamato a svolgere si individuano in particolare:

- la rilevazione e analisi dei bisogni formativi individuali;
- il controllo dell'andamento del processo di apprendimento;
- il sostegno al gruppo;
- il supporto al soggetto in formazione per lo sviluppo di conoscenze, competenze e abilità nei diversi momenti del percorso formativo e all'interno delle attività di vita e di lavoro.

In questi termini la figura del tutor si richiama di fatto al modello andragogico del "facilitatore". Questa figura trova una sua definizione anche nel Glossario che già accompagnava la Comunicazione della Commissione Europea *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* nel 2001. Nel documento i *learning facilitator* sono de-

finiti come operatori che facilitano l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso l'organizzazione di adeguati ambienti di apprendimento e attività educative mirate, orientano il soggetto in apprendimento, offrono un supporto, forniscono feedback e consigli, sostengono il consolidamento di conoscenze e competenze. La descrizione non identifica i contesti, quanto i processi che il facilitatore è chiamato a gestire nella propria attività e sulla base di questi individua abilità, conoscenze e competenze richieste al *tutor-facilitatore*¹⁸ dell'apprendimento adulto.

Per svolgere adeguatamente queste funzioni, il tutor deve possedere buone capacità di gestione delle relazioni interpersonali, abilità nell'uso di metodologie di gestione didattica, comprese le tecnologie, padronanza degli strumenti metodologici di controllo del percorso di apprendimento individuale, capacità di pianificazione e gestione.

All'interno di questo quadro generale, il tutor dei circoli di studio, secondo il modello toscano, si presenta, comunque, come figura specifica che opera all'interno di un modello particolare del sistema di educazione non formale degli adulti e ha caratteristiche che lo differenziano rispetto al tutor tradizionale, in particolare per la maggiore attenzione alla gestione del gruppo di apprendimento. Sono individuabili le seguenti capacità specifiche:

- guidare l'adulto nel riconoscere i propri bisogni di formazione e negoziarli con i bisogni degli altri componenti del gruppo;
- favorire e sostenere la costruzione del gruppo affinché si instaurino efficaci situazioni di cooperative learning;
- guidare e sostenere il gruppo nella fase di programmazione delle attività del circolo;
- far emergere e collegare conoscenze, abilità e competenze dei partecipanti;
- sostenere il singolo nel suo rapporto con il gruppo e nella particolare situazione di apprendimento collaborativo che il circolo di studio promuove;
- garantire la centralità dell'apprendimento anche in relazione all'intervento dell'esperto;
- gestire i processi organizzativi in relazione alla struttura organizzativa di supporto;

- cogliere e direzionare i bisogni di orientamento e ri-orientamento che possono emergere durante le attività;
- conoscere le altre opportunità formative del territorio per indirizzare l'adulto nel trovare risposte ai propri bisogni formativi (Del Gobbo 2010).

Nella trasformazione del modello avvenuta in Friuli-Venezia Giulia, il cui punto di forza è individuabile nel collegamento tra educazione non formale e sviluppo sostenibile delle comunità locali attraverso la valorizzazione del capitale sociale (potenziale umano) e del patrimonio territoriale naturale e culturale, queste capacità hanno necessariamente richiesto di essere integrate. Il processo di definizione della figura di *mentor*, dopo una prima elaborazione realizzata come prodotto del Progetto *Study Circle* (Bogataj, Del Gobbo & Slanica 2013), ha visto successive fasi di elaborazione ai fini del riconoscimento da parte della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia e del suo inserimento nel Repertorio delle qualificazioni nel 2018.

Gli elementi caratterizzanti sono riscontrabili in due aree di competenza, che richiamano i livelli più alti che questa figura può esprimere secondo il Repertorio Regionale (Figura 1):

- saper definire i fabbisogni prioritari su input di stakeholders noti o individuati, utilizzando strumenti di analisi partecipata del contesto socio-economico e del capitale territoriale sociale, naturale e culturale;
- gestione di processi di consultazione e programmazione tra soggetti appartenenti a settori diversi (formazione, cultura, economia, sociale);
- organizzare il coinvolgimento nelle diverse fasi della valutazione degli attori locali con l'utilizzo di strumenti di analisi qualitativa e quantitativa, promuovendo la disseminazione dei risultati/prodotti come supporto di policy territoriali evidence based per la valorizzazione del patrimonio locale.

All'interno dell'Atlante del Lavoro e delle Professioni la qualificazione corrispondente al ruolo di *mentor*, ovvero *Programmazione e guida di un circolo di studio* è classificata secondo il sistema di codifica

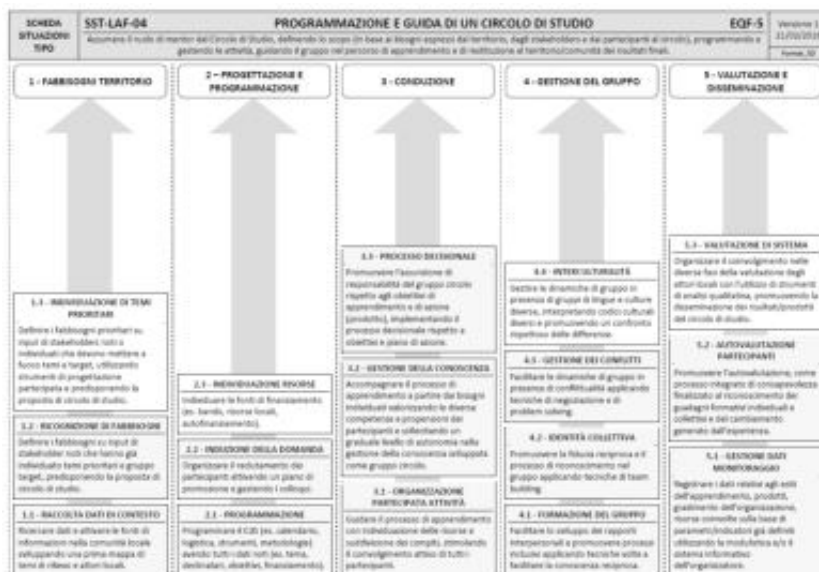


Figura 1. Scheda descrittiva del Ruolo di Mentor di Circolo di Studio (Regione Autonoma F.V.G. 2020, p. 31). In grigio scuro sono evidenziati gli standard minimi richiesti per il possesso della competenza.

Istat2011 tra gli *Esperti nella progettazione formativa e curricolare* (2.6.5.3.2) vale a dire quelle professioni che «coordinano e progettano le attività didattiche e curriculari in centri di formazione dedicati o, direttamente, nelle imprese e nelle organizzazioni» (Istat 2013, p. 171). Rientra, dunque, nel grande gruppo delle *Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione* all'interno del quale, come le altre professioni dell'educazione e della formazione, si situa al terzo livello della classificazione, 2.6.5 che individua, tra gli *Specialisti della formazione e della ricerca* (livello 2.6), anche *Altri specialisti dell'educazione e della formazione* (2.6.5.3) (Federighi 2020).

La descrizione della qualificazione nell'Atlante¹⁹ precisa la competenza attesa (come indicata dal Repertorio regionale) a cui è associata un'Area di Attività (ADA)²⁰ con la descrizione delle singole attività che la costituiscono e i risultati attesi. Nella descrizione sono inoltre indicate le conoscenze e le abilità/capacità associate alla qualificazione (Tabella 4).

La qualificazione *Programmazione e guida di un circolo di studio* è associata all'ADA *Programmazione e coordinamento di servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente* (ADA 18.01.02) che nell'Atlante prevede sei attività caratterizzanti e tre risultati attesi come da Tabella seguente:

Programmazione e coordinamento di servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente	
Attività	Risultati attesi
Analisi del contesto socioeconomico	RA1. Analizzare il contesto socioeconomico del territorio, avviando e gestendo rapporti con le istituzioni locali e non (es. imprese, reti di scuole, università, agenzie formative, ecc.)
Attivazione e gestione di rapporti stabili con istituzioni locali e non (imprese, reti di scuole, università, agenzie formative, ecc.)	
Coordinamento delle risorse umane, economiche, organizzative e informative	RA2. Valutare i fabbisogni interni di risorse, coordinando complessivamente quelle disponibili e provvedendo, lì dove necessario, alla selezione e al reclutamento di nuovo personale
Valutazione dei fabbisogni interni, selezione e reclutamento del personale	
Monitoraggio quali-quantitativo delle performances finalizzato al miglioramento dei servizi	RA3. Valutare gli obiettivi e i risultati di servizio raggiunti, monitorando a livello quantitativo e qualitativo le performance realizzate e individuando gli ambiti di miglioramento e ottimizzazione dei servizi offerti
Valutazione degli obiettivi raggiunti	

Tabella 1. Descrizione ADA 18.01.02 (Atlante del Lavoro e delle professioni).

Per la qualificazione *Programmazione e guida di un circolo di studio* sono previsti solo i risultati RA1 e RA2 (Tabella 2) in quanto, nella codifica della *job performance* offerta dal Repertorio Regionale della Regione Friuli-Venezia Giulia, gli standard minimi richiesti per il possesso della competenza non contemplano la funzione di monitoraggio e valutazione finale (cfr. Figura 1).

Qualificazione	Programmazione e guida di un circolo di studio
Competenza	Assumere il ruolo di mentor del Circolo di Studio, definendo lo scopo (in base ai bisogni espressi dal territorio, dagli stakeholders e dai partecipanti al circolo), programmando e gestendo le attività, guidando il gruppo nel percorso di apprendimento e di restituzione al territorio/comunità dei risultati finali
Area di Attività	Programmazione e coordinamento di servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente
Risultati Attesi	RA1. Analizzare il contesto socioeconomico del territorio, avviando e gestendo rapporti con le istituzioni locali e non (es. imprese, reti di scuole, università, agenzie formative, ecc.) RA2. Valutare i fabbisogni interni di risorse, coordinando complessivamente quelle disponibili e provvedendo, lì dove necessario, alla selezione e al reclutamento di nuovo personale

Tabella 2. Dettaglio della qualificazione (Atlante del Lavoro e delle professioni).

All'interno dell'Atlante alla stessa ADA sono correlate qualificazioni (Tabella 3), presenti in altri Repertori Regionali, che coprono tutte le attività e tutti i risultati attesi previsti per l'ADA²¹:

ADA Programmazione e coordinamento di servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente	
Qualificazione	Repertorio
Esperto della gestione di strutture ed interventi formativi	Basilicata
Responsabile della gestione delle relazioni e delle risorse della struttura formativa, del monitoraggio e dell'analisi del contesto socioeconomico	Calabria
Esperto della gestione delle relazioni e delle risorse della struttura formativa del monitoraggio e dell'analisi del contesto socioeconomico	Campania
Tecnico della gestione di strutture formative	Marche
Coordinatore	Piemonte
Responsabile della gestione delle relazioni e delle risorse della struttura formativa, del monitoraggio e dell'analisi del contesto socioeconomico	Puglia
Tecnico responsabile della gestione e direzione di agenzia di servizi formativi/per il lavoro	Sardegna
Responsabile della gestione delle relazioni e delle risorse della struttura formativa, del monitoraggio e dell'analisi del contesto socioeconomico	Toscana

Tabella 3. Elenco delle qualificazioni correlate alla stessa ADA (Atlante del Lavoro e delle professioni - Rielaborazione dell'Autrice).

Solo alcune di queste qualificazioni prevedono, in termini di competenza, la costruzione e gestioni di reti territoriali (Gestire le relazioni con le imprese, le istituzioni e gli attori locali al fine di sviluppare attività e servizi rispondenti ai bisogni ed alle richieste del territorio) con specifico riferimento ai servizi educativi, di istruzione e formazione professionale. Inoltre, da una analisi comparativa delle competenze di riferimento, delle conoscenze, abilità e capacità richieste, nessuna qualificazione esprime chiaramente competenze educativo-pedagogiche tecniche come la qualificazione di *Programmazione e guida di un circolo di studio*. Sono sicuramente presenti in tutte le qualificazioni alcune conoscenze e capacità caratterizzanti la professione, come la capacità organizzativo-gestionale, la capacità di rilevazione dei bisogni, programmazione e valutazione, capacità di programmazione e progettazione, ma non compaiono riferimenti alla conoscenza di teorie pedagogiche, padronanza di metodi educativi o principi alla base della costruzione e gestione relazione educativa.

Sono tutte qualificazioni che rientrano, comunque, nella classificazione Istat degli *esperti nella progettazione formativa e curricolare* (2.6.5.3.2), tuttavia se esaminate alla luce del *competence framework* di riferimento a livello nazionale per le professioni educative e formative, definito grazie alla ricerca Teco-D Pedagogia promossa da ANVUR²² (Del Gobbo 2018; Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre 2018; Federighi 2018; 2020; Torlone 2018), non tutte le aree di competenza caratterizzanti risultano coperte²³.

Teco-D Pedagogia	1	2	3	4	5	6
Friuli V.G.	x	x	x	x	x	x
Basilicata			x			x
Calabria		x	x			x
Campania		x	x			x
Marche		x	x	x		x
Piemonte			x			x
Puglia			x			x
Sardegna			x			x
Toscana		x	x			x

Legenda

1. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale.
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi.
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi.
4. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento.
6. Management delle organizzazioni educative e formative.

Tabella 4. Aree di competenza stabilite dalla ricerca Teco-D Pedagogia presenti nelle qualificazioni regionali considerate (cfr. Tabella 3).

Le conoscenze, abilità e capacità che caratterizzano la qualificazione relativa al ruolo del mentor di circolo di studio, così come indicate nell'Atlante, coprono, invece, le sei aree di competenza previste dal *framework* TECO-D Pedagogia (Tabella 5).

1. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	
	Elementi di andragogia e teorie dell'apprendimento; Principi dello sviluppo umano e sociale
	Elementi di psicologia sociale e di comunità
	Sistema di formazione e orientamento nell'apprendimento permanente
	Utilizzare strumenti di documentazione del processo di apprendimento
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	
	Strumenti di rilevazione dei bisogni formativi
	Utilizzare strumenti di analisi sociale e degli attori locali per l'individuazione dei fabbisogni
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	
	Politiche e strumenti di programmazione territoriale e fonti di informazione
	Elementi di programmazione didattica sulla base della domanda/bisogno individuato
	Tecniche di progettazione partecipata
	Utilizzare tecniche per la definizione partecipata del progetto educativo in termini di obiettivi di apprendimento e obiettivi di azione (prodotto), favorendo il processo decisionale e la costruzione del consenso
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	
	Tecniche di mediazione nei gruppi multiculturali e multi-etnici
	Tecniche di negoziazione applicate al processo partecipativo

	Tecniche di ascolto attivo, di argomentazione e comunicazione efficace Tecniche di team building
	Predisporre attività di animazione nella comunità locale per l'individuazione delle conoscenze e delle risorse dei territori Applicare tecniche di gestione proattiva nei potenziali conflitti Applicare tecniche di mediazione rispettose delle diversità
5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	
	Approccio alla valutazione partecipata Tecniche di problem solving applicate al processo partecipativo
	Utilizzare strumenti di comunicazione adeguati ai diversi contesti e gruppi target avvalendosi anche delle risorse on-line Applicare metodi di comunicazione basati sull'ascolto attivo motivando i partecipanti al dialogo e gestendo i messaggi di feed-back Valorizzare l'esperienza e le conoscenze dei partecipanti predisponendo situazioni di apprendimento cooperativo Utilizzare strumenti per promuovere la riflessività e l'autovalutazione del percorso di apprendimento e dei guadagni formativi rispetto agli obiettivi prefissati
6. Management delle organizzazioni educative e formative	
	Tecniche di analisi delle reti sociali, Tecniche di project management
	Applicare tecniche e strumenti per la pianificazione e gestione materiale del circolo di studio (organizzazione spazi, pianificazione temporale e finanziaria, gestione risorse, gestione documentazione, gestione relazioni con la comunità locale)

Tabella 5. Conoscenze, abilità e capacità della qualificazione di *Programmazione e guida di un circolo di studio* classificate secondo il framework TECO-D Pedagogia (rielaborazione dell'Autrice).

Da questa analisi emerge che la classificazione Istat degli *Esperti nella progettazione formativa e curricolare* di fatto va ad individuare professionalità che per svolgere attività di *Programmazione e coordinamento di servizi per l'occupabilità e l'apprendimento*, non sembrano richiedere specifiche competenze educative di ordine metodologico, ma prioritariamente competenze nell'area della progettazione e del management o nella rilevazione dei bisogni. È il processo di professionalizzazione che porta a differenziare attività, funzioni e livelli attraverso figure diverse riconducibili alla stessa famiglia professionale e che, per questo, dovrebbero possedere tutte le *core competencies*, pur accentuandone alcune nell'esercizio della propria attività lavorativa.

La presenza di una professionalità educativa competente, in grado di operare a livello micro e meso (cfr. §2 e §3.1), capace di rilevare e analizzare dati relativi ai bisogni espressi e potenziali del territorio, di promuovere ricerche e scambi di informazione sulle politiche di sviluppo locale, mappare le risorse e valutarne le opportunità di utilizzo attraverso iniziative di animazione territoriale con il coinvolgimento della P.A., enti locali, servizi e degli stakeholder locali, consente di ipotizzare una evoluzione verso professioni più complete e consolidate sulla base di un solido bagaglio di *core competences* comuni ai professionisti dell'area²⁴. Certamente il *namings* tutor o mentor rende conto solo di un livello dell'evoluzione di una professionalità, che, peraltro, presenta molti elementi assimilabili al percorso di professionalizzazione che caratterizza i professionisti che operano nel quadro dell'educazione alla sostenibilità ambientale (cfr. Cap. 2).

4. Prospettive di sviluppo delle qualificazioni professionali per innovare nell'alta formazione

In questa prospettiva, una qualificazione di livello 5EQF potrebbe evolvere attraverso la previsione di percorsi di formazione superiore in filiera e nel contempo definire le competenze di professionalità spendibili in contesti e processi innovativi?

Alla luce delle considerazioni e delle analisi fin qui condotte e nel quadro delle prospettive che si possono aprire nell'ambito del processo nazionale in corso per il diritto individuale all'apprendimento permanente²⁵, si presentano alcune riflessioni introduttive sulle potenziali prospettive di sviluppo della qualificazione professionale esaminata, soprattutto se correlata al quadro che si andato definendo dopo la L. n. 205/17, normativa che regola l'accesso alle professioni educative e formative individuando nella formazione universitaria il canale formativo legittimo e prioritario.

4.1. Le potenzialità del 5EQF

Il tentativo di intrecciare un *competence framework* istituzionale come quello elaborato nell'ambito del progetto di ricerca TECO – D Pe-

dagogia e i quadri di competenze presenti nei Repertori Regionali e nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, rivela interessanti piste di sviluppo in funzione del necessario e opportuno collegamento tra alta formazione e mondo del lavoro. I processi di professionalizzazione, infatti richiedono ricerca in merito ai fondamenti teorici e metodologici del lavoro e l'avvio di modalità sistematiche di formazione iniziale e di specializzazione progressiva. Il Repertorio delle qualificazioni si configura come un "oggetto" dinamico e costantemente aggiornabile sulla base dei fabbisogni professionali e formativi del contesto produttivo nazionale e dei contesti produttivi regionali, al fine di facilitare la progettazione dell'offerta formativa professionale in coerenza con tali fabbisogni, permettere l'erogazione dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite e facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Anche nel caso dell'alta formazione, del resto nella fase di programmazione e manutenzione di un corso di studio universitario occorre indicare la categoria professionale Istat a cui si sta facendo riferimento. Fino ad oggi il sistema delle qualificazioni non ha rappresentato, però, un riferimento per l'Università²⁶ poiché sostanzialmente riferito a professionalità di IV-V EQF²⁷. Tuttavia, la presenza di qualificazioni, come quella oggetto del presente contributo, classificate come livello 5 EQF presentano interessanti possibilità di sviluppo.

Il Cedefop, infatti, nel 2014 sottolineava in una nota informativa come:

Le qualifiche corrispondenti al livello 5 del quadro europeo delle qualifiche (EQF) riscuotono grande interesse tra i discenti perché offrono prospettive allettanti su più fronti: occupazione immediata, avanzamento di carriera e formazione continua. Inoltre, trattandosi spesso di qualifiche che riconoscono competenze manageriali o tecniche di alto livello, sono molto apprezzate anche dai datori di lavoro (p. 1).

Nel documento Cedefop, dall'esame delle qualificazioni di livello 5 effettuato sulla base dei risultati dell'apprendimento, emergeva infatti che tali qualificazioni hanno un ruolo di maggiore importanza sia nel mercato del lavoro sia per la formazione complementare, ma il loro inquadramento non sempre è chiaro. In al-

cuni Paesi sono ricondotti al livello 4 della classificazione ISCED, ma in altri raggiungono il livello 5B (primo livelli della formazione terziaria).

Risultati dell'apprendimento al livello 5 dell'EQF	
<i>Conoscenza</i>	
Conoscenza ampia, specialistica, pratica e teorica in ambito lavorativo o accademico e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza	
<i>Abilità</i>	
Una gamma esaustiva di abilità cognitive e pratiche per rispondere con soluzioni creative a problemi astratti	
<i>Competenze</i>	
Compiti di gestione e supervisione in contesti lavorativi o accademici soggetti a cambiamenti imprevedibili; valutazione e sviluppo delle prestazioni proprie e altrui	

Tabella 6. Livelli dei learning outcomes per 5EQF (Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche).

Il livello 5, secondo Cedefop, può rappresentare una piattaforma di sviluppo per nuove qualificazioni, contribuendo ad arricchire il dibattito sul valore che queste possono assumere sia per il mercato del lavoro che per il proseguimento della formazione. Questo dibattito può cambiare la percezione del valore di alcune qualificazioni e avere conseguenze per la loro assegnazione ai vari livelli e aumentare il livello di trasparenza in termini di raggiungimento dei *learning outcomes* attesi al termine dei percorsi formativi:

[...] le qualifiche di livello 5 rappresentano un'eccellente "seconda opportunità" per gli adulti e allo stesso tempo permettono a discenti che hanno un profilo professionale di continuare il loro percorso di istruzione complementare. Nel complesso, le qualifiche di livello 5 sono la soluzione ideale per una crescita professionale costante [...] La molteplicità di percorsi possibili per conseguire tali qualifiche: dall'istruzione superiore alla formazione professionale settoriale, alla formazione continua, incoraggia lo sviluppo di procedure di convalida e rende i sotto-sistemi più interconnessi. In questo modo si risponde all'obiettivo comune europeo sull'istruzione e sulla formazione: il riconoscimento di tutte le forme di apprendimento e il raggiungimento dell'integrazione (permeabilità) tra sotto-sistemi. Le qualifiche continuano ad essere collegate, nell'opinione comune, a particolari tipologie di istituzioni, e sono spesso ancora valutate sulla base dei rispettivi input. In

un livello di qualifica vario come questo, sarebbe utile esaminare la questione dell'assicurazione sulla qualità nella valutazione, convalida e certificazione, per garantire che tutte le qualifiche, indipendentemente dal contesto, corrispondano al medesimo standard di livello. Raggiungere una percezione collettiva degli standard stabiliti sarebbe un passo decisivo verso una valutazione paritaria di tutte le forme di apprendimento (Cedefop 2014, p. 4).

Nel quadro specifico delle professioni educative e formative, la L. n. 205/17 e s.m.i. stabilisce che la qualifica di educatore professionale socio-educativo sia attribuita con laurea della Classe L-19 e che la formazione universitaria assicuri l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze che consentono di collocare questa figura al VI livello EQF in una pluralità di contesti.

Non si entra qui nel merito del dibattito aperto dalla normativa, ma si evidenzia che al momento approfondimenti applicativi e di operazionalizzazione della professione (attività, ruoli, funzioni, posizione lavorativa) sono stati previsti solo in relazione all'ambito dei servizi per l'infanzia (L. n. 65/17; D.M. n. 378/2018) e della scuola (Protocollo d'Intesa Ministero Istruzione e Associazioni pedagogisti ed educatori del 27/08/2020) e ambito sanitario (Regioni.it 3597 - 23/04/2019).

La necessità di definire aree distinte di competenza per l'educatore socio-sanitario e socio-educativa ha richiesto da parte della Conferenza delle Regioni una *Indagine conoscitiva per la ridefinizione dei profili e degli ambiti occupazionali delle figure di educatori e di pedagogisti* (<http://www.regioni.it/home/educatori-e-pedagogisti-posizione-suridefinizione-profilo-2289/>) finalizzata ad una un'analisi dell'evoluzione della figura dell'educatore, sia per quanto riguarda gli aspetti normativi, istitutivi del profilo di educatore. Dall'indagine emerge chiaramente come la figura dell'educatore socio-educativo sia una delle figure storiche del sistema dei servizi alla persona e alla comunità, presente fin dagli anni Cinquanta nelle strutture educativo assistenziali, spesso gestite da organizzazioni religiose, non riconosciuta professionalmente. Solo negli anni Settanta si avviano i corsi di formazione per educatori professionali gestiti direttamente dalle Regioni o da organizzazioni convenzionate. Nel corso degli anni la condizione è evoluta per effetto di interventi normativi che hanno determinato la definizione dei percorsi di formazione, ma soprattutto la

sua istituzionalizzazione attraverso il riconoscimento, sotto forma di qualificazioni nei repertori regionali, in una pluralità di “forme” in riferimento a processi o contesti di lavoro e che, tuttavia, si fermavano, nel migliore dei casi al livello 5 EQF (Del Gobbo 2020).

La presenza di una qualificazione, come quella di *Programmazione e gestione di un circolo di studio* potrebbe rappresentare la base consentire l'identificazione di una professionalità che presidi una specifica area di risultato, articolata per livelli di sviluppo professionale. Tale qualificazione, infatti è:

- ascrivibile alla famiglia professionale non-teaching;
- in possesso di un solido bagaglio di core competences comuni ai professionisti dell'area;
- in possesso di adeguata definizione del ruolo professionale su processi di progettazione, gestione, valutazione di azioni educative con competenze tecnico professionali e comportamenti organizzativi (Federighi 2020) in uno specifico campo di intervento, lo sviluppo territoriale.

La classificazione a livello di 5EQF potrebbe costituire la base per un “ponte” di ulteriore sviluppo della professionalità nella formazione terziaria, permettendo un arricchimento e una specializzazione del profilo formativo e professionale.

Nella fase attuale si potrebbe verificare il paradosso per cui una qualificazione professionale formalmente riconosciuta, rilascia un titolo spendibile per attività di educazione degli adulti senza il possesso del titolo di istruzione superiore previsto dalla L. n. 205/17.

Inoltre, la domanda di competenze (*European Skills Agenda*) mostra, del resto, un bisogno crescente di capacità gestionali e tecniche di livello avanzato per la programmazione e gestione di servizi formativi e tali competenze, come accennato nel §3.3, sono presenti in numerose qualificazioni professionali di 5EQF. La possibilità di una correlazione tra percorsi risponderebbe anche ad un orientamento di transizione e passaggio dalle qualificazioni professionali ad opportunità offerte dall'istruzione universitaria, sicuramente in grado di offrire maggiori alternative rispetto a percorsi professionali “chiusi” o circoscritti ad un ambito di applicazione.

4.2. *Standard, certificazioni, microcredentials*

Occorre considerare, inoltre, che il conseguimento di qualifiche di livello 5 è accessibile anche ad adulti e studenti non-tradizionali rappresentando una opportunità di apprendimento permanente²⁸ e di passaggio tra percorsi di formazione di diverso livello: dall'istruzione superiore a quella professionale, da una forma di formazione professionale ad un'altra, dal lavoro all'istruzione specialistica e viceversa. Questa considerazione apre al problema dei processi di definizioni degli standard, della valutazione, della convalida e della certificazione dei risultati di apprendimento.

Partendo dal caso di studio oggetto del presente contributo, può essere utile considerare la questione proprio a partire dai processi previsti dalla Regione Friuli-Venezia Giulia come esemplificativi di procedure che potrebbero offrire un contributo rispetto al problema di certificazioni e riconoscimenti delle capacità acquisite in percorsi differenti: una questione che viene resa urgente proprio dall'approvazione recente delle Linee Guida per Sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Nel Repertorio delle Qualificazioni della regione Autonoma Friuli Venezia Giulia i processi di lavoro relativi ai *Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale* sono descritti attraverso le tre sezioni: Aree di attività (ADA), Qualificatori professionali regionali (in termini di competenze, conoscenze, abilità, livello EQF di riferimento e la loro correlazione con le ADA), Schede delle situazioni tipo, ovvero schede da utilizzarsi come riferimento nel processo di valutazione dei qualificatori professionali regionali (Regione Autonoma F.V.G. 2020, p. 4). La qualificazione di *Programmazione e gestione di un circolo di studio* è propriamente una SST (Scheda delle Situazioni Tipo) descrittiva di un qualificatore professionale, che nel caso specifico corrisponde alla competenza attesa al termine della formazione del *mentor* di circolo di studio.

Le SST rappresentano un elemento che caratterizza il sistema regionale di certificazione delle competenze della Regione Friuli-Venezia Giulia. Offrono la necessaria contestualizzazione di ADA e QPR e ogni QPR ha una specifica SST associata: uno schema di classificazione della complessità esecutiva di una competenza, attraverso un

insieme di situazioni lavorative a difficoltà crescente, identificate sulla base degli elementi caratterizzanti le condizioni di esercizio (contesto di riferimento, prodotti/servizi realizzati, attività previste, strumenti richiesti, tecniche applicate, materiali utilizzati, ecc.). Si tratta di uno strumento aggiuntivo per la *job description* che è stato prodotto e viene utilizzato per la valutazione delle *performance on the job*.

Le SST si costituiscono dei seguenti elementi principali (Regione Autonoma F.V.G. 2020, p. 8; Collinassi 2017, pp. 42-43):

- dimensioni valutative: sono le dimensioni che consentono la classificazione delle tipologie di risultato generati nell'esercizio della competenza a cui la scheda fa riferimento, in termini di prodotti (o servizi) e fasi lavorative intermedie e finali;
- situazioni tipo: si tratta della descrizione delle situazioni lavorative in cui è agita la competenza, classificate tenendo conto delle condizioni di esercizio (contesto di riferimento, prodotti/servizi realizzati, attività previste, strumenti richiesti, tecniche applicate, materiali utilizzati, ecc.);
- livello di complessità: consente di esplicitare il livello di complessità realizzativa della situazione tipo attraverso una distribuzione graduale;
- standard minimi: indicati attraverso situazioni tipo che un soggetto deve dimostrare di saper gestire in autonomia per dimostrare il possesso della competenza di riferimento.

Grazie a questa impostazione tali SST di fatto vengono ad essere considerate come strumenti all'interno dei processi di certificazione, valutazione e programmazione. Possono rappresentare le «rubriche valutative a geometria variabile che costituiscono la base per la costruzione del dossier di rilevazione dei risultati di apprendimento» (Collinassi 2017, p. 43): sono così utilizzate, per esempio, in fase di formazione professionale con particolare riferimento programmazione delle attività di tirocinio o rappresentano uno strumento particolarmente adatto alla valutazione delle *performance on the job* nei periodi di alternanza da parte di tutor aziendali (*Ibidem*).

In sintesi, la Regione Friuli-Venezia Giulia, sulla base delle ADA ha stabilito i *Qualificatori professionali regionali* (QPR) ovvero singole competenze correlate a una o più ADA all'interno del Settore eco-

nomico-professionale di riferimento: rappresentano il riferimento per la declinazione dei Profili professionali regionali e costituiscono la base del processo di certificazione delle competenze in quanto i singoli QPR sono conseguibili grazie alla certificazione di competenze acquisite in un contesto di apprendimento formale oppure mediante procedure di certificazione a seguito dell'individuazione e validazione delle competenze altrimenti acquisite in contesti non formali come esperienze lavorative.

Di fatto i QPR potrebbero rappresentare potenziali “microcredentials” (*European Skills Agenda 2020*) anche per favorire passaggi dalla formazione professionale alla formazione universitaria qualora fosse possibile l'acquisizione della qualificazione nella declinazione sui livelli 6-7 EQF, all'interno dei profili in uscita dai corsi di laurea L19 o LM 50, 57, 85 e 93 richiamate dalla L. n. 204/17?

Il sistema di descrizione delle *performance on the job* utilizzata nei repertori regionali potrebbe rappresentare la base per la costruzione del dossier di rilevazione dei risultati di apprendimento anche all'interno dei percorsi di formazione universitaria, capace di valorizzare e integrare le esperienze di tirocinio nella valutazione finale per il rilascio di qualifiche attraverso il riconoscimento di microcredentials? Sono ipotesi che meriteranno un approfondimento via via che il sistema della certificazione delle competenze prenderà forma.

5. Conclusioni

Dal quadro fin qui delineato, esito di un processo di ricerca e di riflessione ancora in corso, sia sulle prospettive di classificazione delle professioni educative e formative, sia su specifiche professionalità legate allo sviluppo sostenibile, sono enucleabili due punti di attenzione: 1) uno specifico relativo alle potenzialità di sviluppo di professionalità innovative per lo sviluppo locale, 2) un secondo rappresentato da tre ambiti di ricerca trasversali con prospettive di sviluppo tra loro correlate.

Relativamente al primo punto, dalla riflessione fin qui condotta, si ritiene esistano le premesse per la sviluppare ulteriormente la de-

finizione di una categoria professionale all'interno della quale ricondurre una varietà di unità professionali in parte già presenti nel mercato del lavoro dell'educazione e della formazione (cfr. §3), operanti sia a livello meso dei sistemi formativi territoriali (analisi dei bisogni, programmazione, gestione e valutazione) in una prospettiva di capacity building delle istituzioni e degli organismi locali, sia a livello micro (progettazione e gestione di azioni educative coerenti). Professionalità capaci di svolgere un ruolo di raccordo tra formazione e piani di sviluppo economico e sociale, capaci di rilevare, produrre e gestire dati per supportare le decisioni a livello locale e favorire l'incontro domanda offerta di lavoro. Professionalità che già risultano declinate per livello, ruolo, funzioni, posizione lavorativa con in comune una forte caratterizzazione data da conoscenze, abilità e competenze di tipo intersettoriale e interdisciplinare. La scheda del Repertorio della Regione Friuli-Venezia Giulia costituisce, in questo senso, un esempio significativo.

Si tratta di una categoria che, allo stato attuale, la stessa classificazione delle professioni dell'Istat, come accennato, aiuta a identificare ma non nella sua interezza, così come non aiuta il sistema di classificazione europeo ESCO che inserisce, in generale, le professioni educative non-teaching tra i professionisti del sociale, ma con funzione prevalentemente assistenziale²⁹.

Partire dalle aree di attività e dalle competenze previste per la *Programmazione e gestione di un circolo di studio* sembrerebbe poter consentire la ricostruzione di un quadro di professionalità con caratteristiche omogenee. Da questa prima analisi condotta sui repertori regionali e sulla banca dati nazionale emergono almeno ulteriori 11 qualificazioni che potrebbero, all'interno della stessa categoria dei professionisti dell'educazione e della formazione per lo sviluppo locale (cfr. §3.2; Tabella 3), esprimere specifiche funzioni collegate non solo alla realizzazione di azioni educative di livello micro (aula) ma, come già accennato, anche di livello meso (rete degli stakeholders locali) per la rilevazione dei bisogni, la pianificazione degli interventi e la loro valutazione (di processo, di prodotto e di impatto). È nel complesso una categoria professionale descrivibile secondo la tassonomia a sei livelli presentata da Paolo Federighi nel Cap. 1, come da Tabella 7.

Area	Professione collocabile nell'area dell'educazione e della formazione, in quanto addetta ad una attività professionale finalizzata alla crescita delle capacità delle persone.
Sistema	Sono professioni che appartengono al sistema dell'educazione non formale di giovani e adulti.
Settore	Sono professioni che si collocano nel settore dell'educazione non formale avente la funzione di rispondere ad una domanda di formazione e di sviluppo locale nella fascia di raccordo tra sistema della formazione e sistema produttivo locale. In questo senso sono presenti intersezioni con il sistema della formazione continua.
Funzione Livello	<p>Sono professioni che possono essere inquadrare a due livelli:</p> <ul style="list-style-type: none"> – manageriale; – operativo. <p>A tali professioni sono attribuite varie funzioni alcune delle quali comuni a tutti i professionisti dell'area, altre più specifiche, declinabili sui due livelli:</p> <ul style="list-style-type: none"> – analisi del contesto socioeconomico e del capitale territoriale sociale, naturale e culturale; – gestione di processi di consultazione e programmazione tra soggetti appartenenti a settori diversi (formazione, cultura, economia, sociale); – gestioni delle reti territoriali in termini di learning network – ideazione e implementazione di dispositivi formativi centrati sulla domanda di formazione; – promozione e supporto di policy territoriali evidence based per la valorizzazione del patrimonio locale; – pianificazione di azioni di formazione e sviluppo del personale.
Tipo	Sono professioni che sembrano rientrare tra le pre-professioni
Professione	<p>Professionisti che possono avere una o più denominazioni con riferimento ad un insieme di attività svolte comuni, alcune delle quali non ancora codificate ma rilevabili nelle pratiche con riscontro nei repertori:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tutor/mentor di circolo di studio; – responsabile della pianificazione e programmazione del sistema dei circoli di studio; – responsabile del coordinamento dei circoli di studio; – esperto nella gestione di reti territoriali intersettoriali per l'innovazione; – responsabile della valutazione di impatto sociale, culturale ed economico.

Tabella 7. Articolazione delle professioni dell'educazione alla sostenibilità ambientale (elaborazione dell'Autrice).

Il secondo punto richiamato all'inizio del paragrafo fa riferimento, invece, a tre ambiti di possibile approfondimento:

- l'integrazione tra sistemi di descrittori che indicano i risultati dell'apprendimento (EQF) tra formazione professionale e formazione universitaria per arrivare a definire qualificazioni in uscita da percorsi di alta formazione in filiera, con articolazioni diverse tra livelli EQF, e rispondenti alle esigenze del mercato del lavoro nella famiglia delle professioni dell'educazione e della formazione non-teaching, in potenziale espansione e diversificazione;
- l'individuazione di modalità di valutazione e certificazione di competenze in ingresso e in uscita dalla formazione universitaria che facilitino il collegamento in orizzontale e verticale tra percorsi formativi e favoriscano le transizioni all'interno del mondo del lavoro e lo sviluppo di carriera per professionisti che devono poter esprimere livelli di livello EQF 6, 7 ma anche in prospettiva di 8EQF in considerazione delle sempre maggiore richiesta di figure professionali in grado di apportare contributi di innovazione nei contesti lavorativi;
- la possibilità di utilizzo del *framework* TECO-D Pedagogia per uno screening delle qualificazioni corrispondenti alla categoria di *Esperti della progettazione formativa e curricolare* (2.6.5.3.2-Codice Istat CP2011) al fine di individuare corrispondenza tra *learning outcomes* previsti dalla formazione professionale e *learning outcomes* attesi al termine del percorso universitario così da individuare aree di competenza specifiche³⁰ che possono essere riconosciute e sviluppate in filiera.

Si tratta di spunti che aprono a ulteriori ricerche: il presente contributo ha inteso proporre una rielaborazione e riflessione che parte da esperienze di ricerca pregresse³¹ per rileggerle in una prospettiva legata ai processi di professionalizzazione che stanno interessando l'ambito dell'educazione e della formazione nell'intersezione tra educazione degli adulti e sviluppo sostenibile (cfr. Cap. 2). Si aprono temi molto complessi, che potranno assumere particolare rilevanza in considerazione della sempre più urgente richiesta di innovazione dei sistemi educativi e formativi per poter rispondere al bisogno di professionalità nel campo dell'educazione e della formazione capaci di far fronte alle sfide di sviluppo sostenibile come delineato dalle priorità 2019/2024 dello *European green deal*.

Note

¹ Repertorio delle Qualificazioni Regionali. Repertorio del settore economico-professionale: Servizi di Educazione, Formazione e Lavoro. Processi di lavoro inclusi: servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale. Si veda anche il sito dedicato della Regione Friuli-Venezia Giulia: http://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA15/allegati/Servizi_educazione_formazione_e_lavoro_-_Repertorio_2020_Maggio.pdf.

² Nel testo viene sempre utilizzato il termine *qualificazione* come presente nei Repertori regionali e nell'Atlante del Lavoro delle Qualificazioni. Il termine, come precisato anche nel Decreto 5 gennaio 2021 di adozione delle Linee guida per il Sistema nazionale di certificazione delle competenze, fa riferimento a *titolo di istruzione e di formazione, ivi compreso quello di istruzione e formazione professionale, o di qualificazione professionale rilasciato da un ente titolato nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli standard minimi di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13* (D.M. 5 gennaio 2021, Linee Guida, p. 6).

³ Dettaglio della qualificazione in Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni:

https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_profilo.php?id_profilo=12601&codice_repertorio=SR.

⁴ *Study Circle: Cross-border laboratory for the development of human resources and cooperation networks promoting local resources* (2012-2015), Cross-Border Cooperation Programme Italy-Slovenia 2007-2013, European Regional Development Fund and National funds.

⁵ «In the document “Regular planning of operations in 2015” the Operational Programme of the European Social Fund 2014-2020 has envisaged the training of mentors in order to develop and disseminate the study circle model throughout the region, with particular reference to the Strategy for the development of the internal and mountain areas provided by the ROP ESF Programme» (Del Gobbo & Bogataj 2015, p. 116).

⁶ Anche in Toscana, dove il Circolo di Studio ha trovato applicazione già nei primi anni 2000, si era reso necessario un percorso formativo mirato al fine di facilitare la comprensione del modello e del metodo che è alla base del lavoro educativo. Sono stati sperimentati anche moduli formativi professionalizzanti integrati al corso di laurea L19 oltre a percorsi di formazione mirata finanziati attraverso il Fondo Sociale Europeo, aperti a soggetti in possesso del titolo di scuola secondaria superiore e attivi a livello territoriale all'interno della rete dei servizi educativi.

⁷ Azione realizzata su finanziamento FSE e sviluppata da ENFAP FVG, già capofila del progetto *Study Circle*.

⁸ Il progetto è stato realizzato negli anni di attuazione della riforma del sistema di istruzione degli adulti che ha visto il passaggio da *Centri territoriali permanenti* ai *Centri Provinciali di istruzione per gli adulti* (DPR n. 263/2012).

⁹ Il processo è stato curato da ENFAP FVG.

¹⁰ «it could be argued that the development of social capital is an integral part of sustainable development. [...] social capital is seen as being a factor of economic development and even as the “missing link”. Social capital based on trust and cooperation may act as a source of the competitive advantage a region or a country» (Markowska-Przybyła & Ramsey 2018).

¹¹ Bourdieu (1980) ha definito il capitale sociale come «la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento».

¹² È interessante a questo proposito un'esperienza realizzata in Sud Africa nei primi anni 2000 con la *Community Development Workers Initiative - Department of Provincial and Local Government* [DPLG] (2005). L'iniziativa governativa intendeva offrire un contributo alla rimozione dello *stallo dello sviluppo*, rafforzando il *contratto sociale democratico*, sostenendo l'organizzazione della società civile anche per le fasce più svantaggiate, rafforzando il collegamento governo-comunità (Baaitjies & Hinstra 2005). Il programma, ovviamente sviluppato all'interno di un contesto politico molto particolare, rappresenta un potenziale caso di studio sulle forme di costituzione di categorie di lavoratori multi-qualificati per lo sviluppo della comunità in diversi settori, accomunati da un insieme di attività lavorative, che richiedono cono-

scenze, competenze, identità e statuti propri: «community development workers are community-based resource persons who collaborate with other community activists [...] to help fellow community members to obtain information and resources from service providers with the aim of learning how to progressively meet their needs, achieve goals, realize their aspirations and maintain their well-being. The community development workers can therefore be seen as the link between the people and the government (local, provincial and national)» (van Rooyen 2007, p. 210). I *community development workers*, così intesi, prefigurano una sorta di famiglia professionale intersettoriale, con ruoli e specifiche aree di intervento che per alcuni aspetti potrebbe rappresentare una evoluzione, e una ridefinizione in prospettiva educativa, di una professione consolidata come quella degli *agenti di sviluppo locale* (Battini & Pavesi 2010).

¹³ Per approfondimenti sulla base normativa e sulle misure a sostegno della Strategia Nazionale per le Aree Interne, si rimanda alle pagine web della Agenzia per la Coesione Territoriale: <https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/documentazione/>.

¹⁴ Sono processi in atto a livello nazionale. Il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze è partner per la Strategia Casentino-Valtiberina per l'azione di progetto relativa al miglioramento dell'offerta formativa complessiva sul territorio. La centralità della dimensione educativa è stata valutata come fattore di originalità del progetto (Iommi 2017).

¹⁵ Come menzionato nella nota 12, esistono già professionalità definite che possono rappresentare un riferimento. Tra questi il citato Agente di sviluppo locale o Manager dello sviluppo (Battini & Pavesi 2010), professionalità già consolidata (Formez 2005), con una caratterizzazione economico-giuridica, la cui *funzione educativa* è solitamente ricondotta alla gestione di processi partecipativi e di animazione territoriale, come da profilo elaborato nel 2010 da Unioncamere:

<https://www.filo.unioncamere.it/P42A8019C8498S0/Agente-di-sviluppo-locale.htm>. Tale professione non ha, tuttavia, come sua caratteristica peculiare l'attenzione alla crescita della persona (individuale e collettiva), il cui sviluppo rappresenta, se mai, un effetto indiretto e non intenzionalmente presidiato delle attività realizzate all'interno del proprio abito lavorativo. Pertanto, non è immediatamente ascrivibile nell'ambito delle professioni educativo-formative.

¹⁶ Lavoro di rete e creazione di partenariati erano sottolineati anche nella Comunicazione della Commissione Europea del 21 novembre 2001: «Partnership reflect the shared benefits of, and responsibility for, lifelong learning. [...] partnership at all levels, national, regional and local. [...] The social partners should also be actively involved, whenever relevant, given their multiple role as 'consumers', investors, negotiators and promoters of learning» (p. 21) e in altri documenti: «New high quality methodologies and standards for valuing non-formal and informal learning must be developed, and existing measures implemented» (Commissione Europea 2001, p. 29). Già nelle Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, al paragrafo 38 si affermava che «Un'impostazione totalmente decentrata sarà applicata coerentemente con il principio di sussidiarietà, a cui l'Unione, gli Stati membri, i livelli regionali e locali, nonché le parti sociali e la società civile parteciperanno attivamente mediante diverse forme di partenariato».

¹⁷ Sono stati realizzati Circoli di Studio nelle comunità delle Valli del Natisone e del Torre, del Collio e del Carso e dell'Alto Isontino.

¹⁸ *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Commissione Europea 2001) in *A European Area of Lifelong Learning*, Lussemburgo, Office for Official Publication of European Communities 2002, p. 58.

¹⁹ https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_profilo.php?id_profilo=12601&codice_repertorio=SR.

²⁰ La definizione di ADA la identifica come: «Un'area di attività corrisponde ad un insieme significativo di attività di lavoro orientate alla produzione di un risultato, riconosciute dal mondo del lavoro come omogenee e correlate tra loro, identificabili all'interno di un processo lavorativo secondo criteri di finalizzazione funzionale, di autoconsistenza e di specificità delle competenze da esprimere» (ISFOL 1998). La definizione è alla base del sistema nazionale di descrizione dei contenuti del lavoro proposta nell'Atlante, consultabile attraverso uno schema di classificazione ad albero che, a partire dai rami principali costituiti dai Settori economico - professionali (SEP), identifica all'interno di essi i principali Pro-

cessi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA) (https://atlante-lavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php).

²¹ Oltre a queste 8 qualificazioni che coprono interamente l'ADA, sono presenti nel repertorio nazionale ulteriori 11 qualificazioni relative all'area della *Programmazione e coordinamento di servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente*.

²² L'obiettivo della ricerca è rappresentato dalla costruzione di un *quadro di riferimento* dei contenuti core comuni alla formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione in uscita dai Corsi di Laurea L19.

²³ La ricerca TECO-D Pedagogia ha consentito l'individuazione di 6 macroaree di competenze rispetto alle quali è possibile definire il quadro dei learning outcomes attesi al termine di un percorso formativo di primo livello universitario.

²⁴ Da evidenziare che competenze di costruzione e gestione di reti territoriali abbinate a competenze pedagogiche correlate ad aree di attività che prevedono la progettazione, erogazione e valutazione di azioni educative, sono presenti anche nelle qualificazioni relative a figure che operano nel campo dell'educazione alla sostenibilità ambientale (cfr. Cap. 2), lasciando prefigurare una famiglia professionale ampia, ma potenzialmente omogenea.

²⁵ La pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale n. 13 del 18 gennaio 2021 del Decreto 5 gennaio 2021 di adozione delle Linee guida rende operativo il Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Le Linee guida rappresentano il provvedimento di attuazione del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, di cui all'articolo 4, comma 58, della Legge n. 92/2012 e al citato D.Lgs n. 13/2013.

²⁶ Le Qualificazioni contenute nel Repertorio Nazionale sono attualmente organizzate in tre sezioni: 1) Secondo ciclo di istruzione (Qualificazioni di istruzione e formazione generale e Istruzione e Formazione Professionale - IeFP); 2) Istruzione superiore (Qualificazioni dell'Università, dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), dell'Istruzione Tecnica Superiore - ITS); 3) Formazione professionale regionale e IFTS (Qualificazioni della formazione regionale e Istruzione e Formazione Tecnica Superiore - IFTS).

²⁷ Iniziano ad essere presenti nei repertori regionali anche qualificazioni di VI livello, come documentato nel Cap. 2.

²⁸ Si pensi al caso specifico del percorso di formazione realizzato in Friuli-Venezia Giulia che ha consentito a figure professionali, attive sul territorio in una pluralità di servizi, di rientrare in formazione e sviluppare specifiche competenze professionali e acquisire una qualificazione. Alcuni dei partecipanti erano persona già in possesso di una laurea, a conferma che il processo di crescita non è un percorso a senso unico e può presentare traiettorie diverse tra loro.

²⁹ Nella prospettiva della European Skill Agenda e tenuto conto dell'iniziativa Cedefop Skill Panorama, è stato ritenuto opportuno un esame del database ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), come sistema che identifica e classifica abilità, competenze, qualifiche e occupazioni rilevanti per il mercato del lavoro europeo e per la definizione di percorsi di istruzione e formazione. All'interno di ESCO, attraverso l'esame della categoria 2-Professioni intellettuali e scientifiche è possibile rintracciare i professionisti dell'educazione non-teaching all'interno delle categorie 2.3-Specialisti dell'educazione; 2.3.5-Altri specialisti dell'educazione; 2.3.5.9- Specialisti dell'educazione non classificati altrove. In questa classe di professioni è presente la professione del *pedagogista sociale/educatore sociale* (2635.2), classificata quindi non tra gli specialisti dell'educazione, ma tra gli Specialisti in scienze giuridiche, sociali e culturali (2.6) nei sottogruppi 2.6.3-Specialisti in scienze sociali e in discipline religiose; 2.6.3.5-Specialisti nell'assistenza sociale e nell'orientamento. L'educatore sociale e il pedagogista sociale sono descritte come professioni che «forniscono assistenza, sostegno e istruzione ai bambini e ai giovani con esperienze o capacità diverse. Sviluppano processi educativi per consentire ai giovani di essere responsabili delle proprie esperienze, utilizzando un approccio multidisciplinare all'esperienza di apprendimento. I pedagoghi sociali contribuiscono all'apprendimento, al benessere e all'inclusione sociale delle persone e pongono l'accento sul rafforzamento dell'autonomia». Nella sottocategoria degli assistenti sociali, sono invece classificati gli *operatori sociali di prossimità*, che lavorano con le comunità, ma

con funzione prioritariamente assistenziale: «Gli operatori sociali di prossimità sostengono i singoli, le famiglie e i gruppi in aree svantaggiate socialmente o finanziariamente. Svolgono un ruolo di guida e riuniscono le popolazioni locali per cambiare e affrontare le disuguaglianze sociali, aiutando le persone a sviluppare le competenze necessarie per gestire in ultima istanza i propri gruppi di comunità».

³⁰ Particolarmente interessante sembra l'ambito delle competenze riconducibili alla progettazione e management delle attività formative in quanto sempre presenti già a livello di qualificazioni professionali in quanto rispondenti alla domanda del mondo del lavoro. La loro declinazione per livelli potrebbe rappresentare una prospettiva interessante anche ai fini della costruzione di percorsi brevi almeno di primo e secondo della formazione universitaria, con rilascio di badge o microcredenziali.

³¹ Il presente contributo ha potuto valorizzare i risultati e l'esperienza di ricerca di chi scrive, maturata attraverso un impegno pluriennale di analisi, applicazione e valutazione dei circoli di studio come dispositivo di educazione degli adulti implementabile in una pluralità di contesti e funzionale allo sviluppo di comunità locali. La prospettiva internazionale è stata sviluppata attraverso la partecipazione a specifici progetti europei che avevano come focus le potenzialità applicative del dispositivo su specifiche tematiche (educazione alla sostenibilità) o in particolari contesti (sistemi produttivi e comunità territoriali). Riferimenti bibliografici sono indicati nel testo, mentre si richiamano alcuni progetti di ricerca intervento su cui si basa il presente contributo: Progetti regionali finanziati dal Fondo Sociale Europeo: 2003-2004: *Vita Attiva, Adult Education in Mugello*, ESF; 2003-2004: *The Voice of Citizens: Study Circles in Valdinievole*, ESF; 2005: *Assessment of the state of compliance of the educational offer for AE (Study Circles) and delineation new needs in the Province of Grosseto*, ESF; 2005: *VEGLLA - Study Circles in Mugello*, ESF; 2006: *IN.TRE.C.CI - INnovation of Territory and Competent Networks for Study Circles in the Province of Pistoia*, ESF; 2006: *S.E.T.A - Territorial Educational System for Adults in the Province of Pistoia*, ESF; 2006-2008: *Idee in Rete - Regional Network for Study Circles*, ESF. Progetti Internazionali: 1999-2002: *European Study Circle Based on New Environmental Methodology*, Grundtvig; *Study Circle: Cross-border laboratory for the development of human resources and cooperation networks promoting local resources* (2012-2015), Cross-Border Cooperation Programme Italy-Slovenia. In particolare, sono presentati i risultati di questo ultimo progetto che ha portato nel 2019 all'inserimento della figura professionale del mentor all'interno del repertorio delle qualificazioni della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia. Nel contributo ci si avvale anche dei risultati della ricerca nazionale Teco-D Pedagogia in termini di *competence framework* per la definizione della figura del professionista dell'educazione e della formazione. Sono state inoltre esaminati database regionali, nazionali e internazionali delle professioni e delle qualificazioni (Repertori regionali, Atlante del Lavoro e delle qualificazioni, ESCO) e la piattaforma FILO (Formazione, Imprenditoriali, Lavoro Orientamento) di Unioncamere.

Riferimenti bibliografici

- Angelini A., Bruno A., 2016, *Place-based. Sviluppo locale e programmazione 2014-2020*, FrancoAngeli, Milano.
- Baaitjies R., Hinstra, Z., 2005, *Community development workers. At the heart of participatory democracy and developmental government*, in «Local Government Bulletin», 7(5), pp. 10-11.
- Bandura A., 1977, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ.
- Bandura A., 1986, *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ.
- Battini L., Pavesi F. (a cura di), 2010, *Essere agente di sviluppo locale*, Edizioni Strategiche, Milano.
- Bjerkaker S., 2014, *Changing Communities. The Study Circle - For Learning and democracy*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 142, pp. 260-267.
- Bogataj N., Del Gobbo G., et al., 2013, *Skupnostno Učenje V Čezmejnem Prostoru Primer študijskih krožkov ob slovensko-italijanski meji*, Posoški razvojni center, Tolmin.
- Bogataj N., Del Gobbo G., 2014, *Adult education for local community development: a cross-border experience of study circles*, in «Andragoška Spoznanja», 20(1), pp. 7-19.
- Bourdieu P., 1980, *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.
- Cedefop, 2014, *Il potenziale nascosto delle qualifiche di livello 5*, Nota Informativa, https://www.cedefop.europa.eu/files/9089_it.pdf.
- Cedefop, 2019, *Crafting skills intelligence*, Skills Panorama, <https://skills-panorama.cedefop.europa.eu/en/blog/crafting-skills-intelligence>.
- Cohen A.P. (a cura di), 1982, *Belonging: identity and social organisation in British rural Cultures*, Manchester University Press, Manchester.
- Collinassi G., 2017, *La valutazione dell'apprendimento nei tirocini in azienda*, in «Skill. Teorie ed esperienze sulla formazione», 5, pp. 39-46.

- Commissione Europea, 2001, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione COM(2001) 678 finale.
- Cornett A.P., Federighi P., Ljung M. (a cura di), 2006, *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnerships for Innovation, Learning and Development*, Polistampa, Firenze.
- Guetta S., Del Gobbo G., 2005, *I saperi dei Circoli di Studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del Lifelong Learning*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Del Gobbo G., 2008, *I Circoli di Studio per il territorio*, in Mannucci M. (a cura di), *Circoli di Studio. Quali esperienze, quali prospettive*, ETS, Pisa, pp. 117-134.
- Del Gobbo G., 2010a, *Integrazione tra sistemi: il caso toscano*, in Orefice P., Del Gobbo G. (a cura di), *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche*, CD&V, Firenze, pp. 99-105.
- Del Gobbo G., 2010b, *Il Circolo di Studio*, in P. Orefice, G. Del Gobbo (a cura di), *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche*, CD&V, Firenze, pp. 289-301.
- Del Gobbo G., Bogataj N. (a cura di), 2015, *Lifelong learning devices for sustainable local development. The study circles experience in the crossborder area Italy-Slovenia*, ETS, Pisa.
- Del Gobbo G., Bogotaj N., Slanica E., 2012, *Study Circle for local development: lifelong oriented models and operators' competences in the cross border area Italy-Slovenia*, in «Formazione & Insegnamento», X(2), pp. 255-267.
- Del Gobbo G., 2012, *Metodologie partecipative per la formazione in azienda*, in Orefice P., Buccolo M. (a cura di), *Teatro, Ricerca Azione Partecipativa e saperi diversi per favorire il cambiamento nelle organizzazioni*, CD&V, Firenze, pp. 124-129.
- Del Gobbo G., Galeotti G., 2018, *Natural and cultural capitals: transdisciplinary strategies toward community learning for sustainable and inclusive human development*, in Paracchini L., Zingari P.C., Blasi C. (a cura di), *Reconnecting natural and cultural capital. Contributions from science and policy*, Commissione Europea, Bruxelles, pp. 163-174.
- Del Gobbo G., 2018, *Potentialities of "Professional socio-pedagogical educator" Course for QA' improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 126-141.

- Eckersley R., 1998, *Measuring Progress: Is life getting better?*, CSIRO Publishing, Collingwood.
- European Commission, 2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione, Bruxelles.
- European Commission, 2002, *A European Area of Lifelong Learning*, Office for Official Publication of European Communities, Bruxelles.
- European Commission, 2004, *Innovation Management and the knowledge Driver Economy*, Directorat general for Enterprise, Brussels.
- Falk Ian J., Kilpatrick S., 2000, *What Is Social Capital? A Study of Rural Communities*, in «Sociologia Ruralis», 40(1), pp. 87-110.
- Federighi P., 1996, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli.
- Federighi P. (a cura di), 2000, *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Quaderni Eurydice, Paretti Grafiche, Firenze.
- Federighi P., 2008, *I Circoli di studio: le caratteristiche e le funzioni*, in Mannucci M. (a cura di), *Circoli di Studio. Quali esperienze, quali prospettive*, ETS, Pisa, pp. 11-32.
- Federighi P., 2008, *Policy Measures for Regional Governance-an Activity Field for Adult Education*, in Nuissl E., Lattke S. (a cura di), *Qualifying adult learning professionals in Europe*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, pp. 75-87.
- Federighi P., Boffo V., 2009, *Innovation Transfer and Study Circles*, ETS, Pisa.
- Federighi P., Farriols X., McCarty P., Hansen A., Torlone F., 2010, *Regional governance and lifelong learning policies. Building a broad strategy for the next European planning period*, Firenze University Press, Firenze.
- Federighi P., Campanile G., Grassi C., 2010, *Il Circolo di studio per la formazione alla sicurezza nei luoghi di lavoro*, ETS, Pisa.
- Federighi P., 2018, *The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E., 2018, *Framework Teco-D Pedagogia*, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>.

- Federighi P., 2020, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*, in «Quaderni di economia del lavoro», 112, pp. 9-26.
- Formez, 2005, *Nuovi profili di accountability nelle PA*, in «Quaderni Formez», 40 (2 volumi).
- Grimble R., Wellard K., 1997, *Stakeholder Methodologies in Natural Resource Management: A Review of Principles, Contexts, Experiences and Opportunities*, in «Agricultural Systems», 55, pp. 173-193.
- Iommi S., 2018, *Valutazioni per la strategia territoriale. Gli interventi per le aree interne*, IRPET, Firenze.
- Kilpatrick S., Abbott-Chapman J., 2005, *Community efficacy and social capital*, 2nd Future of Australia's Country Towns Conference, Centre for Sustainable Regional Communities, Bendigo, La Trobe University.
- Kilpatrick S., Field J., Falk I., 2001, *Social Capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development*, CRLRA Discussion Paper, University of Tasmania.
- Krishna A., Uphoff N.T., 1999, *Mapping and Measuring Social Capital: A Conceptual and Empirical Study of Collective Action for Conserving and Developing Watersheds in Rajasthan, India*, Social Capital Initiative, Working Paper No. 13., The World Bank.
- Mannucci M. (a cura di), 2008, *Circoli di Studio. Quali esperienze, quali prospettive*, ETS, Pisa.
- McClenaghan P., 2000, *Social Capital: Exploring the theoretical foundations of community development education*, in «British educational research journal», 26(5), pp. 565-582.
- Misztal B.A., 1996, *Trust in modern societies*, Polity Press, Oxford.
- Narayan D., Pritchett L., 1999, *Cents and Sociability: Household Income and Social Capital in Rural Tanzania*, in «Economic Development and Cultural Change», 47(4), pp. 871-897.
- OECD, 2001, *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris.
- Permingeat M., Vanneste D., 2019, *Social capital in rural development projects in Europe – Three LEADER cases in Wallonia analysed*, in «Belgeo», 1, <https://doi.org/10.4000/belgeo.34979>.
- Putnam R.D., 1993, *The Prosperous Community*, in «The American Prospect», 4(13), pp. 35-42.

- Putnam R.D., Helliwell J., 1995, *Economic Growth and Social Capital in Italy*, in «Eastern Economic Journal», 21(3), pp. 295-307.
- Scandella O., 1995, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Todtling F., Trippl M., 2005, *One size fits all? Towards a differentiated regional innovation policy approach*, in «Research Policy», 34, pp. 1203-1219.
- Torlone F., 2018, *Methods, tools and instruments for the core contents' definition of the First degree in Education Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 37-60.
- Trigilia C., 1999, *Capitale sociale e sviluppo locale*, in «Stato e Mercato», 3, pp. 419-440.
- van Rooyen D., 2007, *Community development workers: four lessons from international experience of community-based workers*, in «Social Work/Maatskaplike Werk», 43(3), pp. 209-223.
- Wals A.E.J., 2009, *Learning for a Sustainable World: Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*, Report of Phase I of the DESD Monitoring and Evaluation Process: 2007-2009, Unesco, Paris.
- Woolcock M., 1998, *Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework*, in «Theory and Society», 27, pp. 151-208.

IV. Revisione ragionata di studi e ricerche sul tema delle professioni educative e formative: il contesto pedagogico italiano

Marta Pellegrini, Francesco De Maria¹

1. Introduzione

A partire dall'inizio degli anni Novanta si sono susseguite una serie di iniziative legislative, frutto anche delle rivendicazioni sociali e del dibattito politico dei decenni precedenti, che hanno posto le basi per lo sviluppo delle professioni educative e formative, determinando la nascita dell'offerta universitaria attuale finalizzata alla formazione di queste figure professionali. Tre sono le tappe normative fondamentali:

- la L. n. 341/1990 sulla riforma degli ordinamenti didattici e universitari, che ha trasformato il “Corso di laurea in Pedagogia” nel “Corso di laurea in Scienze dell'educazione”, della durata di quattro anni e con la presenza di due bienni, uno iniziale comune e un altro specialistico con tre indirizzi differenziati (insegnanti di scuola secondaria superiore, educatori professionali extrascolastici, esperti nei processi di formazione);
- il D.M. n. 509/1999, che ha modificato l'ordinamento degli studi universitari e determinato la tipologia dei titoli di studio suddivisi in primo e secondo livello, con il sistema 3+2;
- la L. n. 270/2004, che ha creato l'ordinamento e sistema universitario che oggi conosciamo, distinguendo l'offerta formativa tra laurea triennale in “Scienze dell'educazione e della formazione” (classe L-19) e lauree magistrali in “Programmazione e gestione dei servizi educativi” (classe LM-50), “Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua” (classe LM-57), “Scienze pedagogiche” (classe LM-85), “Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education” (classe LM-93).

Questi tre interventi del legislatore – che fanno parte di un corpus normativo molto più ampio² – e le finalità che ne hanno guidato le scelte riflettono, da una parte, il dibattito sulla costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore avviatosi con il processo di Bologna nel 1999 (e le successive modifiche e riforme strutturali susseguitesì); dall'altra, le trasformazioni sociali ed economiche che hanno portato alla riforma del mercato del lavoro secondo una prospettiva e una strategia europea di crescita economica e sostenibile, con una visione dell'apprendimento *lifelong* e *lifewide* (a partire dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000). Il mondo delle professioni educative e formative si è ritrovato di conseguenza a dover dare risposte efficaci e competenti a problemi e bisogni educativi nuovi ed emergenti, specchio della complessità dei contesti sociali in cui queste professioni possono inserirsi.

In tempi recenti, con la L. n. 205/2017 (cosiddetta *Legge Iori*) sono state introdotte nel panorama nazionale le figure dell'*educatore professionale socio-pedagogico* e del *pedagogista*; non viene completamente superata la precedente L. n. 520/1998 (richiamata nella Legge Iori) che disciplina la figura ed il relativo profilo dell'educatore professionale sociosanitario. La legge Iori ha avuto il merito di disambiguare alcune questioni radicate nel tempo e inerenti le figure e le qualifiche professionali, gli ambiti lavorativi e la formazione universitaria (prevedendo anche eventuali fasi transitorie a garanzia del personale già in servizio), ma non ha ancora prodotto un passo in avanti decisivo nel riconoscimento professionale, e culturale, di professionisti dell'educazione e della formazione necessari o richiesti all'interno del mondo del lavoro, accomunati da competenze *core* (Federighi 2018) spendibili in ambiti professionali vari e differenti, ma con ruoli e in processi lavorativi assimilabili.

Le professioni educative e formative non godono dunque ancora di piena titolarità, nonostante i passi avanti in campo normativo, nel mercato del lavoro e nell'offerta formativa universitaria, e ne è una prova l'ambiguità determinata dall'attuale classificazione Istat che le colloca:

- tra le professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone (3.4) come figure di tecnici del reinserimento e dell'integrazione sociale (3.4.5.2), all'interno delle quali viene citato (tra altre figure di assistenti, addetti, esperti e tecnici) anche l'*educatore professionale sociale*;

- tra gli specialisti della formazione e della ricerca (2.6) come *altri specialisti dell'educazione e della formazione* (2.6.5) (non vengono prese qui in considerazione le figure relative all'ambito dell'educazione formale) e differenziando al suo interno tra diverse figure di ispettori, docenti, esperti, consiglieri, ecc.

Facendo riferimento all'atlante del lavoro e delle qualificazioni dell'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche), tra i requisiti richiesti per diventare educatore professionale viene indicata la laurea in Educatore professionale sanitario (classe delle lauree in Professioni sanitarie della riabilitazione-L/SNT02, inserito come titolo abilitante nella Legge n. 520/1998) escludendo di fatto le figure professionali normate ai sensi della Legge Iori che andrebbero invece inquadrare tra le professioni non organizzate in ordini e collegi, regolate ai sensi della L. n. 4/2013; sul sito dell'INAPP la sezione dedicata alle professioni non organizzate in ordini e collegi è in fase di aggiornamento.

A partire da queste premesse, nelle pagine successive si cercherà dunque di fornire un quadro di sintesi della produzione scientifica realizzata nel contesto pedagogico italiano degli ultimi trent'anni sul tema delle professioni educative e formative, attraverso una revisione ragionata di studi e ricerche. Un lavoro di questo tipo può essere utile a tracciare l'evoluzione del dibattito realizzato all'interno della comunità scientifica e professionale di riferimento sulle tematiche che interessano i professionisti dell'educazione e della formazione e gli ambiti lavorativi connessi, evidenziandone i cambiamenti e le tendenze, ma facendo emergere anche le zone d'ombra sulle quali poter avviare nuove riflessioni e ricerche.

2. Obiettivo e metodo

Con lo scopo di conoscere e sintetizzare la letteratura esistente nel contesto pedagogico italiano pubblicata sulle professioni educative e formative, si è deciso di condurre una ricognizione degli articoli scientifici che hanno riflettuto, attraverso trattazioni teoriche o studi

empirici, sulla figura del professionista dell'educazione e della formazione e i relativi ambiti professionali.

Le domande di ricerca che hanno guidato questo lavoro sono:

- Quanto è vasta la produzione scientifica sulla figura del professionista dell'educazione e della formazione?
- Quali tipologie di contributi a livello nazionale sviluppano riflessioni sulla figura del professionista dell'educazione e della formazione?

Il focus di interesse di questa ricognizione è pertanto quello di esplorare in che modo i lavori pedagogici italiani abbiano indagato queste figure professionali e quali tipologie di contributi siano preponderanti nella letteratura nazionale. È stata condotta una ricerca sulle riviste online di *Pedagogia e Storia della Pedagogia* e di *Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa* di fascia A (classificazione ANVUR, 11/D1 e 11/D2) mediante la ricerca per parole chiave.

Un totale di trentasei riviste italiane con pubblicazione online sono state considerate nella presente ricognizione e le parole chiave impiegate nella ricerca sono state: “formatore”, “educatore”, “professionista”. Le prime due parole chiave sono state scelte poiché facevano diretto riferimento alle due aree di interesse, l'educazione e la formazione; il terzo termine è stato inserito per ampliare la ricerca e avere l'opportunità di trovare più risultati pertinenti. I termini sono stati cercati nelle riviste al singolare e al plurale attraverso il sistema di ricerca, se presente, altrimenti leggendo l'indice di tutti i numeri pubblicati dalla rivista. I termini di ricerca potevano essere contenuti nell'intero full-text del contributo.

La ricognizione ha fatto emergere, nella sua fase iniziale, il limite derivante dall'impossibilità di utilizzare i database bibliografici per la ricerca nella letteratura pedagogica italiana. Come è noto, solo poche riviste italiane in ambito pedagogico sono indicizzate sui database internazionali come SCOPUS, PsychINFO o ERIC; non è stato quindi possibile utilizzare questa modalità di ricerca nel presente lavoro. Il metodo di ricerca utilizzato è stato pertanto quello dell'esplorazione rivista per rivista, una modalità che, rispetto alla ricerca sui database, può essere utilizzata solo con riviste con pubblicazione online. Un secondo limite

ha riguardato la specificità della produzione pedagogica a livello nazionale, ricca di volumi, curatele e saggi. Per rispondere a queste problematiche, con lo scopo di trovare tutti i contributi inerenti alla ricognizione compresi volumi e saggi, la ricerca sulle riviste è stata ampliata con una ricerca su Google Scholar e tramite il Servizio Bibliotecario Nazionale OPAC SBN (On line Public Access Catalog of National Library Service) attraverso le seguenti parole chiave, al singolare e al plurale: “professione educativa”, “professione formativa”, “professionalità educativa”, “professionista dell’educazione”, “professionista della formazione”. Questa seconda modalità di ricerca ha permesso di arricchire e integrare i risultati della ricognizione su riviste con indicazioni provenienti da altri prodotti scientifici pertinenti.

Dopo la selezione dei contributi, sono state estrapolate alcune informazioni per descrivere e indagare l’ambito tematico di ciascuno di essi e successivamente è stato possibile costruire due categorizzazioni relative alla figura del professionista dell’educazione e della formazione utili, da una parte, ad avere un quadro della situazione attuale della ricerca italiana sull’argomento e, dall’altra, a rilevare ambiti ancora da esplorare.

Infine, è da sottolineare che la ricognizione ha riguardato la letteratura scientifica di area pedagogica, seppur occorra evidenziare che le figure del professionista dell’educazione e della formazione siano indagate anche da altre discipline con prospettive differenti quali la sociologia e le professioni sanitarie. Sarebbe interessante ampliare la ricognizione qui condotta attraverso l’esame delle pubblicazioni e delle riviste legate ad altri ambiti di ricerca che hanno esplorato la figura del professionista dell’educazione e della formazione, per avere una raffigurazione completa della produzione scientifica a livello nazionale.

3. Risultati

Le ricerche condotte tramite le modalità e le parole chiave riportate nella sezione metodologica hanno restituito un totale di 143 articoli pubblicati su riviste di fascia A dell’area pedagogica (cfr. riferimenti bibliografici sez. 1) e 71 volumi, curatele o saggi (cfr. riferimenti bibliografici sez. 2).

3.1. *Articoli di fascia A dell'area pedagogica*

La Tabella 1 presenta una sintesi delle informazioni relative alla tipologia di professionista, la rivista di pubblicazione, l'anno di pubblicazione e il tipo di contributo.

Categoria	Numero contributi
Professionista	
Educatore	131
Formatore	12
Rivista	
Annali online della didattica e della formazione docente	11
	5
Civitas educationis	1
Education Sciences & Society	10
Educational reflective practices	16
Form@re – Open journal per la formazione in rete	5
Formazione & Insegnamento	10
Formazione, lavoro, persona	1
Giornale italiano della ricerca educativa	1
Italian journal of special education for inclusion	19
Lifelong, Lifewide Learning	3
METIS	2
Nuova secondaria	2
Pedagogia e vita	36
Pedagogia oggi	2
Ricerche pedagogiche	4
Ricerche di pedagogia e didattica	11
Rivista italiana di educazione familiare	2
Studi sulla formazione	1
Studium educationis	
Anno di pubblicazione	
2006-2010	12
2011-2015	23
2016-2020	108
Tipo di contributo	
Empirico	26
Teorico	117

Tabella 1. Caratteristiche dei contributi.

Per rispondere alle domande di ricerca di questo studio sono state estrapolate alcune informazioni utili a descrivere i contributi inclusi nella ricognizione. In particolare, in risposta alla seconda domanda, sono stati codificati ambiti e obiettivi (Tabella 2).

Le categorie dell'ambito educativo/formativo e dell'obiettivo e/o argomento trattato sono state create a posteriori sulla base delle informazioni presenti in ciascun articolo. La categorizzazione, inizialmente svolta da uno dei due autori del presente contributo, è stata verificata dal secondo autore. Eventuali discrepanze nella categorizzazione sono state risolte attraverso una discussione fra i due autori.

Informazione	Categoria
Ambito educativo/formativo	Generico
	Marginalità, svantaggio e disabilità
	Azienda
	Ambito penitenziario
	Prima infanzia
	Sanità
	Terza età
Obiettivo/argomento	Altre categorie con meno di due contributi
	Formazione e/o tirocinio
	Professionalità dell'educatore/formatore
	Normativa sulla figura dell'educatore
	Educatore e servizi educativi
	Ricerca nelle professioni educative

Tabella 2. Informazioni codificate e relative categorie.

Riguardo all'ambito educativo/formativo, sono stati categorizzati come “generico” gli articoli che non avevano un focus specifico su un'area educativa o formativa ma si occupavano più in generale del ruolo e della figura dell'educatore o formatore. Sotto “marginalità, svantaggio e disabilità” sono stati inclusi articoli su ambiti quali l'educazione di strada, l'immigrazione e la disabilità anche all'interno della scuola. Le categorie “prima infanzia”, “ambito penitenziario”, “azienda” e “sanità” sono relativi a specifici luoghi educativi e formativi e includono pertanto articoli che trattano la particolare area di interesse.

Per quanto riguarda gli obiettivi/argomenti:

- “formazione e/o tirocinio” raggruppa tutti i contributi che riguardano la formazione iniziale e continua del professionista dell'educazione e della formazione; molti articoli facevano riferimento al tirocinio curriculare ed extra curriculare durante la formazione universitaria ed è stato perciò deciso di inserire il riferimento al tirocinio nel titolo della categoria;
- “professionalità dell'educatore/formatore” include articoli sul ruolo dell'educatore e del formatore, comprendendo contributi sull'identità dell'educatore e le competenze utili alla sua professione;
- “normativa sulla figura dell'educatore” raggruppa quegli articoli che sono incentrati sulla discussione dell'evoluzione legislativa sulla figura dell'educatore;
- “educatore e servizi educativi” comprende i contributi con un focus sul luogo di lavoro dell'educatore o formatore;
- “ricerca nelle professioni educative” include i contributi che discutono il ruolo della ricerca nel lavoro dell'educatore e del formatore.

La Tabella 3 presenta la distribuzione dei contributi per ambito educativo/formativo e per obiettivo/argomento. La maggior parte degli articoli esamina in generale la figura dell'educatore/formatore, mentre un numero esiguo di contributi si occupa di specifiche aree educative. Fra queste ultime, le più indagate sono “marginalità, svantaggio e disabilità”, “ambito penitenziario” e “prima infanzia”. Inoltre, gli articoli hanno come principale argomento di trattazione la formazione degli educatori, spesso iniziale tramite il tirocinio ma anche in servizio, e la professionalità dell'educatore nei servizi educativi. Fra questi articoli molti si occupano dell'identità professionale dell'educatore e del suo ruolo educativo, ma anche dello sviluppo di competenze professionali. Infine, alcuni contributi si sono occupati della figura dell'educatore dal punto di vista normativo con contributi pubblicati a seguito della Legge Iori e in numero minore dei contesti lavorativi e della dimensione di ricerca.

Ambito educativo/formativo	Numero contributi
Generico	105
Marginalità, svantaggio e disabilità	13
Azienda	2
Ambito penitenziario	7
Prima infanzia	6
Sanità	4
Terza età	2
<u>Altre categorie con meno di due contributi:</u>	
Adolescenza	1
Educazione fisica	1
Educatore del gesto grafico	1
Sviluppo sostenibile	1
Obiettivo e/o argomento	
Formazione e/o tirocinio	71
<i>Sviluppo competenze</i>	14
<i>Sviluppo dell'identità</i>	15
<i>Processi di autovalutazione</i>	2
Professionalità dell'educatore/formatore	54
<i>Identità e ruolo</i>	21
<i>Competenze professionali</i>	10
Normativa sulla figura dell'educatore	10
Educatore e servizi educativi	3
Ricerca nelle professioni educative	5

Tabella 3. Categorie e sottocategorie dell'ambito e dell'obiettivo dei contributi.

3.2. Volumi, curatele e saggi

La scelta metodologica di integrare la ricognizione sulle riviste pedagogiche di fascia A con la ricerca su Google Scholar e tramite il sistema OPAC SBN ha dato la possibilità di ampliare diacronicamente i risultati ottenuti e includere un totale di 71 prodotti – volumi, curatele e saggi – pubblicati tra il 1990 e il 2020. La Tabella 4 presenta le informazioni sulla tipologia di pubblicazione, l'anno di pubblicazione e il contenuto dei contributi individuati.

Tipologia di pubblicazione	Numero contributi
Volumi	33
Curatele	28
Saggi	10
Anno di pubblicazione	
1990-1999	11
2000-2004	14
2005-2014	28
2015-2020	18
Contenuto	
Generico sulla professionalità educativa e formativa	59
Ambiti lavorativi vari	10
Glossario	2

Tabella 4. Caratteristiche dei contributi.

Si riscontra una quasi parità di numero tra volumi, di uno o più autori, e curatele, realizzate a due o più mani; i saggi sono di numero inferiore e pubblicati all'interno di curatele diverse da quelle qui incluse, inerenti per lo più tematiche generali relative alle sfide sociali, ai contesti educativi e alla ricerca pedagogica. I diversi saggi/capitoli presenti all'interno di curatele (incluse tra i risultati) dedicate interamente al tema delle professioni educative e formative non sono stati conteggiati separatamente e dunque inclusi nella ricognizione.

La produzione scientifica selezionata si colloca temporalmente in modo mediamente uniforme lungo tutto il periodo preso in considerazione che va dal 1990 al 2020. Per la suddivisione in periodi, sono stati considerati alcuni punti di svolta rappresentati dalle varie evoluzioni normative che hanno coinvolto la comunità pedagogica e professionale: nello specifico si tratta del 1990, anno in cui nasce il nuovo corso di laurea quadriennale in Scienze dell'educazione (con biennio comune e biennio specialistico); il 1999, anno in cui viene creato il sistema 3+2 con lauree triennali e lauree specialistiche; il 2004, anno in cui viene rimodificato l'assetto universitario e le classi di laurea triennali e magistrali; il 2014, anno in cui viene depositato il primo Disegno di Legge Iori n. 2656/2014 *Disciplina delle professioni di educatore e di pedago-*

gista, legge poi approvata nel 2017. In corrispondenza di questi punti di passaggio da un periodo all'altro (2000/2001; 2004/2005; 2014/2017), è possibile registrare di volta in volta una maggiore produzione scientifica di volumi e curatele (34 su 71) che all'interno del dibattito accademico, sociale e politico sul riconoscimento della professionalità educativa e formativa affrontano i temi di seguito descritti.

Da un punto di vista dei contenuti, la maggior parte dei contributi (59) rispecchiano in senso generale l'impegno profuso negli anni da parte della comunità scientifica pedagogica italiana nel formare un professionista che, operando in un sistema formativo integrato formale, non formale e informale, fosse capace di rispondere con competenza e responsabilità ai bisogni educativi emergenti di volta in volta nei vari periodi storici.

Sono ricorrenti i temi relativi alla formazione di un educatore che, come professionista, ancora oggi combatte la propria battaglia per un suo pieno riconoscimento, ma la cui professionalità è già da tempo stata teorizzata e incarnata da educatori di professione operativi in differenti contesti sociali, per fornire soluzioni a problemi educativi e in risposta ai bisogni formativi di numerose tipologie di beneficiari e delle loro comunità di riferimento. Le tematiche sono affrontate sia sul piano teorico, relativamente ai saperi e ai modelli pedagogici e delle scienze dell'educazione, sia su quello pratico, dando rilievo a quegli aspetti che contribuiscono alla definizione dell'identità professionale: la formazione universitaria e il tirocinio, il ruolo e le competenze agite nella pratica lavorativa e all'interno di vari contesti e servizi, la specificità della progettazione di interventi formativi, la dimensione della ricerca educativa correlata alla professione, lo sviluppo professionale, l'etica e la responsabilità sociale.

Un numero minore di contributi (10) tratta argomenti specifici, ma sempre correlati alla professionalità educativa e formativa, ai contesti lavorativi e allo sviluppo di competenze, e inserendosi all'interno dei seguenti ambiti: educazione degli adulti, lavoro e organizzazioni, terzo settore, scuola, pedagogia clinica.

Sono presenti tra i contributi anche un glossario pedagogico realizzato nel 2009 e un dizionario del lavoro educativo pubblicato nel 2014 con il contributo di circa 70 autori.

4. Conclusioni

Il presente lavoro, tentando di dare una risposta alle domande iniziali, ha cercato di delineare un quadro che includesse la produzione scientifica nazionale di area pedagogica (articoli, volumi, curatele, saggi) sulla figura del professionista dell'educazione e della formazione. Dalla ricognizione è emerso che sono molte le riviste italiane che hanno pubblicato articoli sulle professioni educative e formative; fra queste, alcune in particolare, hanno dedicato numeri monografici alle professioni educative: "Annali online della didattica e della formazione docente" (2016), "Form@re" (2018, 2020), "Lifelong, Lifewide Learning" (2010; 2019), "Pedagogia oggi" (2017) e "Rivista italiana di educazione familiare" (2020). Emerge che la maggior parte dei contributi su riviste di fascia A è di natura teorica piuttosto che empirica e che la produzione italiana sul tema si concentra sulla figura dell'educatore piuttosto che sul formatore con contributi molto recenti (2016-2020). L'interesse per questa area di studio è dunque cresciuto in modo esponenziale negli ultimi anni e la presenza di numeri speciali su riviste ha determinato un calo fisiologico o una sostituzione della produzione di volumi e curatele (Figura 1). Quest'ultime (frutto anche di progetti PRIN o convegni di carattere nazionale) hanno avuto un ruolo importante nella riflessione e nel dibattito sulle professioni educative e formative all'interno della comunità pedagogica nazionale. Come per gli articoli su rivista, anche i volumi, le curatele e i saggi si concentrano su tematiche generali relative all'identità del professionista dell'educazione, al profilo e alle competenze.

Oggi, dopo più di trent'anni di letteratura sul tema della professionalità educativa, si rende indispensabile un passo in avanti che vada oltre il semplice riconoscimento normativo di una professione. Saper riconoscere e intercettare luoghi di lavoro potenziali diventa una sfida per un professionista che vuole essere capace di leggere i contesti sociali in evoluzione, analizzare i problemi, individuare i bisogni formativi e proporre delle soluzioni efficaci e pertinenti.

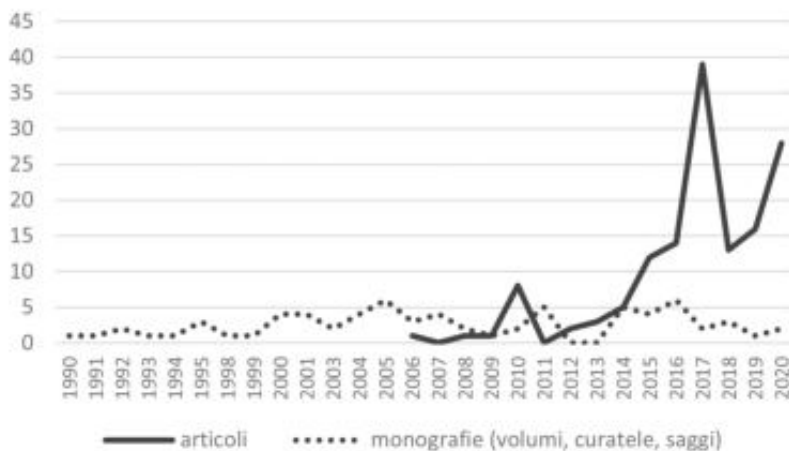


Figura 1. Evoluzione della produzione scientifica pedagogica italiana sulle professioni educative e formative.

Nel campo dell'educazione e della formazione le professioni non si possono più definire per "titoli" e profili, ma per grandi aree: l'istruzione, l'educazione e la formazione, la gestione dei servizi. Queste a loro volta devono essere articolate nella molteplicità di ruoli professionali, contenitori di un vasto insieme di profili lavorativi richiesti dai diversi luoghi di lavoro, in un momento determinato della loro storia (Federighi 2020, p. 77).

Gli ambiti lavorativi presenti nella Legge Iori, ma già le diverse classificazioni individuate in letteratura nel corso dei decenni, non dovrebbero avere come finalità l'organizzazione settoriale di figure e funzioni univoche o la perimetrazione rigida di campi lavorativi; piuttosto dovrebbero servire da stimolo per l'individuazione e la ricerca per i professionisti dell'educazione e della formazione di uno o più ruoli possibili all'interno di molteplici contesti – differenti ma accomunati dalla presenza di processi lavorativi, formativi e di apprendimento – che coinvolgono persone, organizzazioni e comunità, dal livello micro al livello macro. Uno studente che intraprende un percorso di studi di area educativa saprà che il suo futuro professionale potrà avere un impatto su più dimensioni dello sviluppo di un paese – economica, sociale, ambientale, culturale, ecc. – se avrà la possibilità durante il percorso universitario di conoscere ed esplorare

le potenzialità lavorative del mondo educativo e formativo, al di là delle classiche e canoniche categorizzazioni professionali.

Più che far emergere *zone d'ombra* sulle quali poter avviare nuove riflessioni è necessario creare spazi di contaminazione tra settori disciplinari ed economici. In questa direzione, un recente lavoro pubblicato sui *Quaderni di economia del lavoro* editi da FrancoAngeli (rivista non di area pedagogica, quindi non considerata ai fini della ricognizione) ha avuto come obiettivo l'esplorazione del mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione con funzioni *non-teaching*. Il numero speciale, curato dal Prof. Paolo Federighi³, con il contributo di professori e ricercatori di area pedagogica, ma anche di professionisti specialisti, ha permesso di compiere un passo avanti verso un'apertura del campo delle professioni educative e formative al fine di cogliere, da una parte, le richieste provenienti dal mercato del lavoro, dall'altra, le sfide e i bisogni emergenti nella società contemporanea. La ricerca educativa ha dunque grandi e molteplici responsabilità: esplorare e studiare nuovi contesti lavorativi; dialogare con aree e discipline differenti; cogliere nuove sfide per lo sviluppo delle professionalità educative; esplicitare la dimensione formativa e trasformativa in campi dove i processi di apprendimento non sono sempre intenzionali; sperimentare, infine, modelli innovativi di lavoro, progettazione educativa e gestione dei processi formativi.

Note

¹ Gli autori hanno condiviso l'impianto e l'implementazione della ricognizione e seguito congiuntamente lo sviluppo della pubblicazione. M. Pellegrini, in particolare, ha curato i paragrafi 2 e 3.1. e la sezione "Articoli" dei riferimenti bibliografici; F. De Maria i paragrafi 1, 3.2 e 4 e le sezioni "Volumi, Curatele e Saggi" e "Fonti normative".

² Per un maggiore approfondimento cfr. riferimenti bibliografici sez. 3.

³ Federighi P. (a cura di) (2020), *Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Quaderni di economia del lavoro», 112, Milano, FrancoAngeli.

Riferimenti bibliografici

1. Articoli

- Acone G., 2012, *Ambiti e luoghi dell'educativo*, in «Pedagogia e Vita», 2012(70), pp. 84-95.
- Angelini C., 2020, *L'educatore del gesto grafico: profilo di una professione emergente*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16(35), pp. 141-151.
- Annacontini G., 2014, *Università e professioni educative. Riflessioni al varco*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 1, pp. 86-94.
- Balzano V., 2019, *Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 217-230.
- Bandini G., Caselli P., 2019, *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 14(1), pp. 5-33.
- Bastianoni P., Spaggiari E., 2016, *Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 69-84.
- Benelli C., 2017, *Formare gli educatori per il carcere*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 385-295.
- Benelli C., Mancaniello M.R., 2014, *Professionista dell'educazione penitenziaria vs funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere*, in «Lifelong Lifewide Learning», 10(23), pp. 39-49.
- Benetton M., 2017, *Da bambini a adolescenti. Formare educatori per un'età incerta*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 397-407.
- Besio S., 2017, *Sviluppare un'efficace progettualità all'interno dei nuovi Dipartimenti. Fra verticalizzazione del processo decisionale e raccordi con il territorio*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 309-324.

- Biagioli R., 2019, *I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 23-34.
- Biasin C., Boffo V., Silva C., 2020, *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 7-25.
- Biasin C., Serbati A., 2020, *La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), 197-219.
- Blezza F., 2013, *Un futuro di professione certificata. Innovazioni normative e responsabilità associative*, in «Lifelong Lifewide Learning», 9(22), pp. 24-29.
- Boffo V., 2014, *Employability e Alta Formazione: le professioni educative e di cura*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 191-209.
- Boffo V., 2017, *Lifelong Learning e Alta Formazione: costruire professioni per il futuro*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 160-174.
- Boffo V., 2020, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 27-51.
- Boffo V., Terzaroli C., 2017, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. il ruolo dei career service*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagati e suggestioni», 7(2), pp. 437-467.
- Bolognesi I., 2010, *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5(1), pp. 25-43.
- Bonaiuti G., Calvani A., Micheletta S., Vivanet G., 2014, *Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione*, in «Italian Journal of Educational Research», 13, pp. 231-244.
- Bondioli A., 2017, *Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 59-74.
- Bornatici S., 2019, *Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane. Dare forma alle professioni educative*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 1-8.
- Bottigli L., Falaschi E., 2020, *L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei"*, in «Studium Educationis», 3, pp. 182-202.

- Brancucci M., 2016, *La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore*, in «Formazione, lavoro, persona», VI(17), pp. 38-46.
- Brancucci M., 2017, *Chiavi di lettura tra le righe del carcere minorile: un punto di vista pedagogico*, in «Lifelong Lifewide Learning», 13(29), pp. 114-124.
- Bruni E.M., 2017, *Educational Professions and Pedagogical Culture*, in «Pedagogia oggi», 15(2), pp. 199-210.
- Buccolo M., 2019, *Modelli di ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 9-22.
- Calaprice S., 2008, *Le competenze di ruolo del formatore degli adulti*, in «Lifelong Lifewide Learning», 4(10), pp. 7-12.
- Calaprice S., 2015, *Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali*, in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 4(1), pp. 67-84.
- Calaprice S., 2016, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico*, in «Formazione & Insegnamento», 14(3), pp. 321-333.
- Calaprice S., 2017, *La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative*, in «Nuova Secondaria», 9, pp. 128-133.
- Calaprice S., 2017, *Le professioni di educatore e pedagogista: nascita, sviluppo e riconoscimento giuridico. E la ricerca pedagogica?*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 31-45.
- Calaprice S., Muschitiello A., 2010, *Educatore, educatore professionale e pedagogista: affinità e differenze per il riconoscimento professionale*, in «Lifelong Lifewide Learning», 6(16), pp. 4-8.
- Caldin R., 2017, *Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 187-197.
- Campanile G., 2020, *The business consultant, role and functions in the learning process within organizational contexts*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 248-257.
- Chello F., Corbi E., Perillo P., 2020, *Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 291-310.
- Cianci E., 2015, *Un anno di tutoring universitario: esperienza e riflessioni*, in «Formazione, lavoro, persona», V(15), pp. 149-159.

- Ciani A., 2019, *Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 50-69.
- Cinque M., Dessardo A., 2020, *Competenze trasversali e interdisciplinarietà come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 169-185.
- Coccimiglio C., Garista P., 2019, *Il mutual learning tra politiche e pratiche di formazione per l'istruzione degli adulti in Europa*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 88-97.
- Corazza L., Zanchettin A., 2013, *L'educatore di strada. Un mestiere invisibile portato alla luce da un documentario*, in «Formazione & Insegnamento», 11(1), pp. 305-314.
- Cornacchia M., 2020, *Formare le competenze trasversali degli educatori sociopedagogici: il ruolo dell'università*, in «Ricerche Pedagogiche», 2(14), pp. 69-84.
- Costa M., Morselli D., 2019, *An enterprising capability for the development of agency in adults: results from a European Erasmus Plus project*, in «Pedagogia oggi», 17(2), pp. 168-183.
- Crisafulli F., 2018, *The "core competence" of the Social Health Educator. Proposed models and literature review*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 220-236.
- Crispiani P., 2010, *Il pedagogista, I saperi, La professione*, in «Lifelong Lifewide Learning», 6(16), pp. 11-18.
- Crispiani P., 2017, *La Pedagogia come scienza del pedagogista professionista*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 121-144.
- D'Alonzo L., 2017, *Consulenti pedagogici per la disabilità e la marginalità*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 145-158.
- Dainese R., Argiropoulos D., Caldin R., 2010, *Genitori migranti e figli con disabilità: le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5(1), pp. 75-107.
- De Canale B., 2015, *Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza*, in «Formazione, lavoro, persona», V(15), pp. 71-83.
- Del Gobbo G., 2018, *Potentialities of "Professional socio-pedagogical educator" Course for QA' improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 126-141.

- Deluigi R., Stramaglia M., 2020, *Projectuality and education, between learning objectives and political-cultural dynamics*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 103-116.
- Fabbri L., Giampaolo M., Romano A., 2018, *At the beginning was the decree. Towards a shared design process between insiders and outsiders*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 94-107.
- Federighi P., 2010, *Professioni educative e lavoro*, in «Pedagogia Oggi», 1, pp. 70-86.
- Federighi P., 2018, *I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., 2020, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Nuova Secondaria», 10, pp. 67-79.
- Fermani A., Taddei A., 2020, *Self-efficacy assessment at the University. A pilot study within the Degree Course in Education and Training Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(1), pp. 302-317.
- Fiorucci M., 2017, *Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 75-90.
- Fornasari A., 2017, *Role and competences of the socio-pedagogical professional educator. The contribution of experimental pedagogy*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 357-371.
- Freschi E., 2017, *Educare al nido Competenze didattiche e relazionali*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 373-383.
- Gaggioli C., Sannipoli M., 2018, *Required competences and specific training for learning tutor*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 193-206.
- Galeotti G., Del Gobbo G., 2019, *Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 70-87.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., Riva M.G., Zannini L., 2015, *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning*, in «Formazione, lavoro, persona», V(15), pp. 113-127.

- Gallelli R., Annacontini G., Gambatesa M., Renna P., De Angelis V., 2017, *Formazione e professional training placement nelle professioni sanitarie: un report sugli esperti della salute pugliesi*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 7(2), pp. 504-528.
- Gandolfi P., 2015, *Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità*, in «Formazione, lavoro, persona», V(15), pp. 59-70.
- Gaspari P., 2018, *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, in «Italian journal of special education for inclusion», 6(2), pp. 27-42.
- Gasperi E., Cesaro A., 2020, *Il lavoro dell'educatore nelle strutture residenziali per anziani*, in «Pedagogia Oggi», 18(2), pp. 170-181.
- Genovesi G., 2016, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 5-18.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio M., 2019, *Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11(18), pp. 148-165.
- Giampaolo M., 2016, *Reflections about Development Perspectives of Social Workers in the Reception Centers for Immigrants in Italy*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 109-125.
- Girotti C., 2016, *The Graphic Medicine in the Training and Education of Medical Care Professionals*, in «Educational Reflective Practices», 20, pp. 89-108.
- Iori V., 2015, *Identità professionale dell'educatore e del pedagogo: riferimenti normativi*, in «Civitas educationis», IV(1), pp. 51-65.
- Iori V., 2017, *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 17-30.
- Ius M., 2020, *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 311-330.
- Loiodice I., 2017, *Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 47-58.
- Lombardi M.G., 2017, *Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 409-418.
- Lucisano P., 2017, *Dello Stato (e) dell'arte di educare*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 223-234.

- Luppi A., 2016, *L'educatore: aspetti normativi e contesti professionali*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 44-54.
- Madriz E., 2016, *Da un'idea di infanzia all'educatore della prima infanzia: percorsi, riflessioni e prospettive*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 98-109.
- Magnanini A., 2020, *“Che cos’ è l’educazione?” Una indagine esplorativa sulle opinioni di un campione di allenatori*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 12(20), pp. 286-300.
- Mancaniello M.R., 2017, *La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico*, in «Studi sulla Formazione», 20(2), pp. 365-374.
- Manno D., 2015, *L'inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione*, in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 4(1).
- Marescotti E., 2006, *Formazione, aggiornamento e professionalità educativa L'esempio dell'ECM - Educazione Continua in Medicina*, in «Ricerche pedagogiche», 40(159), pp. 29-36.
- Marescotti E., 2016, *La funzione educativa dell'insegnante: guidare e non indottrinare. Prospettive deontologico-scientifiche in Eduard C. Lindeman*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 29-43.
- Margiotta U., 2017, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 447-457.
- Milani L., 2017, *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 235-248.
- Moliterni P., 2017, *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 249-262.
- Morselli D., 2019, *Teaching a sense of initiative and entrepreneurship through problem based learning*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19(2), pp. 149-160.
- Mortari L., 2017, *Educatori e lavoro di cura*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 91-105.
- Muscarà M., 2017, *Professioni educative e contesti multiculturali*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 263-276.
- Nanetti F., Rizzardi M., 2010, *Figure di formatore e stili comunicativi*, in «Lifelong Lifewide Learning», 6(16), pp. 9-10.

- Navarra M., Capo M., 2015, *Il punto di vista dei formatori in ambito sanitario nella regione Campania: uno studio osservazionale*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 21-36.
- Nuzzaci A., 2016, *Saggio introduttivo: Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione*, in «Formazione & Insegnamento», 14(3), pp. 15-36.
- Oggionni F., 2016, *(Ri) formare la professionalità educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 55-68.
- Oggionni F., Palmieri C., 2019, *Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11(18), pp. 207-220.
- Olivieri F., 2019, *Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11(18), pp. 235-250.
- Orefice C., 2019, *Apprendimento, formazione ed educazione degli adulti nell'ambito della salute mentale: le coordinate di un percorso di ricerca*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 98-113.
- Orefice C., Guraziu E., 2018, *Making educational planning: skills, methodologies, experiences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 142-152.
- Orefice P., 2015, *Cittadini, saperi e professionisti della Civitas educationis terrestre. Scenario della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti*, in «Civitas educationis», 1, pp. 29-49.
- Orefice P., Mancaniello M.R., 2010, *Le professioni educative e formative del Lifelong Learning: dalla ricerca scientifica al riconoscimento giuridico*, in «Lifelong Lifewide Learning», 6(16), pp. 24-29.
- Palmieri C., 2016, *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(11), pp. 85-97.
- Pastore S., 2015, *Quale auto-valutazione in Università per i professionisti di domani? Percorsi operativi tra riflessioni didattiche e ricerca educativa*, in «Educational Reflective Practices», 1, pp. 51-64.
- Pati L., 2017, *Professioni educative e competenze di mediazione*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 211-222.

- Pennazio V., Bochicchio F., 2020, *Formare le competenze relazionali e comunicative per promuovere l'accoglienza delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali nei servizi educativi per la prima infanzia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 415-437.
- Perillo P., 2017, *Training and Professional Identity of Educators and Educationists. A question of "Perspectives"*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 427-436.
- Perillo P., 2019, *Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori*, in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 7(2).
- Perla L., Agrati L.S., Amati I., 2020, *Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 221-243.
- Perla L., Vinci V., 2012, *Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine*, in «Formazione, lavoro, persona», II(5), pp. 1-16.
- Potestio A., 2015, *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in «Formazione, lavoro, persona», V(15), pp. 25-32.
- Pozzo M., 2016, *Formazione permanente e professione educativa: alcune sfide aperte*, in «Lifelong Lifewide Learning», 12(27), pp. 1-13.
- Premoli S., 2017, *Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 437-445.
- Raffaghelli J., 2013, *Una strategia europea per l'implementazione di spazi di apprendimento informale per gli adulti: Il caso del progetto ALICE*, in «Formazione & Insegnamento», 11(1), pp. 261-276.
- Riva M.G., 2010, *Ricerca e formazione alle professioni educative e formative*, in «Studi Sulla Formazione», 12(1/2), pp. 89-99.
- Riva M.G., 2017, *Riflessioni clinico-pedagogiche sulle soft skills nei percorsi formativi per le professioni educative*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 277-296.
- Romano A., 2017, *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 12(2), pp. 293-313.
- Romano A., Bracci F., Fabbri L., Grange T., 2018, *Experience-based learning, learning from experience and feminist challenges. Supporting professional identity development through collective reflective practices*, in «Educational Reflective Practices», 1, pp. 9-24.

- Rosati A., De Santis M., 2020, *Professional identity and formative choices*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 117-132.
- Rossi R.A., 2020, *La formazione superiore dei professionisti dell'educazione e della formazione: dal modello disciplinarista al focus sui contenuti core*, in «Education Sciences & Society», 11(1), pp. 382-397.
- Rossi R.A., 2020, *La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 73-89.
- Roverselli C., 2020, *L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali?*, in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 9(1).
- Rullo M., Milani S., 2020, *Decostruire le differenze culturali: una ricerca esplorativa sulle prospettive dei futuri educatori. Decostruire le differenze culturali: una ricerca esplorativa sulle prospettive dei futuri educatori*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 86-110.
- Saglietti M., Cerantola L., 2020, *Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul leaving care*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 173-195.
- Schettini B., 2010, *Pedagogista professionista o "pratico" dell'educazione? Dimmi cosa fai e ti dirò chi sei*, in «Lifelong Lifewide Learning», 6(16), pp. 19-23.
- Sicurello R., 2019, *L'educatore e il pedagogista: nuove professionalità per nuovi bisogni educativi*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), pp. 35-49.
- Simeone D., 2015, *L'educatore riflessivo e le competenze di secondo livello*, in «Pedagogia e Vita», 2015(73), pp. 99-113.
- Sisti F., 2018, *Educatori ed insegnanti di sostegno nella scuola di oggi. Incontro tra professionalità, ruoli e funzioni. Percorsi di ricerca-azione*, in «Formazione & Insegnamento», 16(2), pp. 341-350.
- Stiozzi S.U., 2018, *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 13(1), pp. 219-233.
- Stramaglia M., Deluigi R., Fedeli L., 2018, *Contextualized Teaching & Learning as a Fundamental Educational Model*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 81-93.

- Striano M., 2017, *Professioni educative e riflessività*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 175-186.
- Szpunar G., Renda E., 2015, *Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo* in «Formazione, lavoro, persona», 15.
- Szpunar G., Salerni A., Sposetti P., Renda E., 2015, *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma*, in «Formazione, lavoro, persona», V(13), pp. 1-15.
- Tammaro R., Ferrantino C., Iannotta I.S., 2020, *Promoting design and organizational competences in the future educator*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 276-285.
- Tammaro R., Iannotta I.S., Ferrantino C., 2020, *Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16(35), pp. 25-36.
- Taraschi M., 2019, *Educate in protected family houses. Reflectivity and transformation in a legal pedagogy perspective*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 150-176.
- Telleri F., 2010, *Professionisti dell'educazione, un riconoscimento socio-giuridico controverso*, in «Pedagogia Oggi», 1, pp. 87-93.
- Togni F., 2016, *Strategie didattiche in presenza ea distanza per la formazione universitaria di studenti apprendisti, lavoratori o impiegati in attività formative in assetto lavorativo*, in «Formazione, lavoro, persona», VI(18), pp. 91-99.
- Tomarchio M., 2017, *Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 297-307.
- Torlone F., Federighi P., 2020, *Lavoro e apprendimento trasformativo in carcere*, in «Educational Reflective Practices», 2, pp. 5-36.
- Torre E.M., 2020, *Knowing how to design and evaluate educational and training interventions at the end of L-19*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 186-201.
- Tracchi M., Serbati S., Bolelli K., Moreno D., Zanon O., Milani P., 2020, *La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 91-111.
- Tramma S., 2017, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 107-120.

- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso A., 2017, *Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), pp. 9-16.
- Vaccarelli A., 2017, *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in «Pedagogia Oggi», 17(1), pp. 341-356.
- Vare P., 2018, *A rounder sense of purpose: developing and assessing competences for educators of sustainable development*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(2), pp. 164-173.

2. Volumi, Curatele e Saggi

- Alberici A., Orefice P. (a cura di), 2006, *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Ascenzi A., Corsi M. (a cura di), 2005, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bassa Poropat M.T., Lauria F., 2005, *Professione educatore. Modelli, Metodi, strategie d'intervento*, ETS, Pisa.
- Bellisario G., Sidoti E., 2014, *Professione Pedagogista. Fondamenti scientifici e normativi*, Piccin, Padova.
- Blezza F., 2006, *Il professionista dell'educazione scolastica: la didattica in classe come interlocuzione pedagogica*, Pellegrini, Cosenza.
- Bochicchio F., 2000, *I formatori: l'educatore. Competenze, tecniche e strumenti per la formazione degli adulti*, CELID, Torino.
- Boffo V., Federighi P., Torlone F. (a cura di), 2015, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy: Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*, Firenze University Press, Firenze.
- Brandani W., Tramma S. (a cura di), 2014, *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Brandani W., Zuffinetti P. (a cura di), 2004, *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma.
- Brunori P. (a cura di), 2001, *La professione di educatore: ruolo e percorsi formativi*, Carocci, Roma.

- Buccolo M., 2015, *Formar-si alle professioni educative e formative: università, lavoro e sviluppo dei talenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Calaprice S., 2016, *Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale, internazionale ed europeo*, in Muscarà M., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., 2003, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma.
- Canevaro A., 1991, *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma.
- Canevaro A., Chierigatti A., 2000) *La relazione di aiuto: l'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- Castellucci A., Pietrantonio G., Simon S., 1995, *Formazione e lavoro dell'educatore professionale: un percorso tra rigore e immaginazione*, Maggiori, Rimini.
- Cerrocchi L., 2007, L'educatore sociale: profilo professionale e dimensioni operative, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erikson, Trento.
- Clementi E., 2011, *L'educatore professionale e il lavoro di «secondo livello». Per un ampliamento del lavoro socio-educativo in prospettiva organizzativa, formativa e di consulenza*, Ipoc, Milano.
- Corbi E., Chello F., Perillo P. (a cura di), 2018, *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S. (a cura di), 2010, *Il "core competence" dell'educatore professionale: linee d'indirizzo per la formazione*, Unicopli, Milano.
- Crispiani P., 2001, *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professioni*, Junior, Bergamo.
- Crispiani P., Giaconi C., 2009, *Hermes 2010. Glossario pedagogico professionale*, Junior, Bergamo.
- Crispiani P., 2016, *La pedagogia come professione*, in Muscarà M., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa.
- Demetrio D., 1990, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza L. (a cura di), 2000, *Professioni educative per il sociale: contesti e metodologie del lavoro di gruppo*, Adda, Bari.

- Dozza L., 2007, *Professioni educative per il sociale*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erikson, Trento.
- Fabbri L., 2005, *Pluralità di attori e comunità di pratiche. Tra cambiamento organizzativo e sviluppo professionale*, in Rossi B. (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), 2000, *La formazione del Sé professionale: un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini, Milano.
- Gardella O., 2016, *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, FrancoAngeli, Milano.
- Gaspari P., 1995, *L'educatore professionale. Una provocazione per la Pedagogia contemporanea*, Anicia, Roma.
- Gaspari P., 2020, *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*, Anicia, Roma.
- Gatti G., 1992, *Etica delle professioni formative: etica professionale per l'educatore, l'intellettuale, lo psicologo, l'operatore della comunicazione sociale, l'artista e l'uomo dello spettacolo*, Elledici, Torino.
- Grange T., 2014, *Ricerca educativa e pratica professionale: una prospettiva dialogica*, in Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Grosso M. (a cura di), 1994, *Professione: educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano.
- Iori V. (a cura di), 2018, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.
- Laneve C. (a cura di), 1999, *Il tirocinio e le professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Laneve C., Bosna E. (a cura di), 2006, *Dalla formazione dei docenti alle nuove professioni educative*, Laterza, Roma-Bari.
- Maccario D., 2005, *Le nuove professioni educative*, Carocci, Roma.
- Macchietti S.S. (a cura di), 2001, *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma.
- Melacarne C., 2011, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana: sull'identità del professionista dell'educazione*, Liguori, Napoli.
- Mignosi E., Giambalvo E. (a cura di), 2007, *Formare in laboratorio: nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Miodini S., Zini M.T., 1992, *L'educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, Carocci, Roma.

- Montalbetti K., Lisimberti C., 2015, *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Occulto R., 2007, *Il lavoro di educatore: formazione, metodologia, nuovi scenari sociali*, Carocci, Roma.
- Oggionni F., 2014, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di), 2011, *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, CEDAM, Padova.
- Orefice P., Corbi E. (a cura di), 2017, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, ETS, Pisa.
- Palmieri C., 2018, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L., Riva M.G. (a cura di), 2016, *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia.
- Poffa F., 1993, *Formazione e ruolo dell'educatore professionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Porcarelli A., 2016, *Suggerimenti pedagogiche tra etica del lavoro e deontologia delle professioni educative*, in Piaia G., Zago G. (a cura di), *Pensiero e formazione: studi in onore di Giuseppe Micheli*, CLEUP, Padova.
- Prever F.C., Pidello M., Ronda L. (a cura di), 2003, *La responsabilità dell'educatore professionale: etica e prassi del lavoro socio-educativo*, Carocci, Roma.
- Resico D., Scaffidi A. (a cura di), 2011, *Le professioni educative. Riflessioni e prospettive occupazionali: Riflessioni e prospettive occupazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Restiglian E., 2008, *La pratica nella formazione alle professioni educative: i laboratori nei curricula universitari*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Riva M.G., 2004, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Rossi B. (a cura di), 2005, *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Salerni A., Szpunar G., 2019, *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Junior, Reggio Emilia.
- Santelli Beccegato L., 2001, *Saperi pedagogici e professionalità educative*, in Tarozzi M. (a cura di), *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano.

- Santerini M., 1998, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia.
- Scarpa P.N. (a cura di), 2015, *L'Educatore professionale*, ANEP, Maggiorioli, Rimini.
- Simeone D., Cadei L., Sità C., 2014, *Le professioni educative*, in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Telleri F. (a cura di), 2004, *Professioni educative: esperienze e prospettive*, Guerini, Milano.
- Tibaldi L., Lavalle T., 2020, *Le competenze educative e pedagogiche nelle professioni di cura*, Carocci, Roma.
- Tramma S., 2008, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Traverso A., 2016, *Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo* Andrea Traverso, in Muscarà M., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), 2010, *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008*, Firenze University Press, Firenze.
- Xodo C. (a cura di), 2005, *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Xodo C., (a cura di), 2004, *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Xodo C., Bortolotto M., 2011, *La professionalità educativa nel privato sociale*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Xodo C., Porcarelli A. (a cura di), 2017, *L'educatore: il differenziale di una professione pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Zaghi P., 1995, *L'educatore professionale: dalla programmazione al progetto*, Armando, Roma.

3. Fonti normative

- Decreto del Presidente della Repubblica 20 dicembre 1979, n. 761, *Stato giuridico del personale delle unità sanitarie locali*.
- Decreto Ministeriale 10 febbraio 1984, *Identificazione dei profili professionali attinenti a nuove figure atipiche o di dubbia ascrizione ai sensi dell'art.*

1, quarto comma, del decreto del Presidente della Repubblica 20 dicembre 1979, n. 761, che regola lo stato giuridico del personale delle unità sanitarie locali.

Legge 19 dicembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*

Decreto Legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, *Testo aggiornato del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, recante: "Riordino della disciplina in materia sanitaria, a norma dell'articolo 1 della legge 23 ottobre 1992, n. 421".*

Decreto Ministeriale 17 gennaio 1997, n. 57, *Regolamento concernente la individuazione della figura e relativo profilo professionale del Tecnico dell'educazione e della riabilitazione psichiatrica e psicosociale.*

Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520, *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'Educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502.*

Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme in materia di autonomia didattica degli Atenei.*

Decreto Ministeriale 2 aprile 2001, *Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie.*

Legge 22 ottobre 2004, n. 270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.*

Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*

Legge 14 gennaio 2013 n. 4, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate.*

Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*

Legge 11 gennaio 2018, n. 3., *Delega al Governo in materia di sperimentazione clinica di medicinali nonché disposizioni per il riordino delle professioni sanitarie e per la dirigenza sanitaria del Ministero della salute.*

Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378, *Titoli di accesso educatore servizi infanzia.*

Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.*

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Disegno di Legge n. 1319, *Istituzione della figura professionale dell'educatore scolastico e del pedagogo scolastico per lo sviluppo della comunità educante.*

Parte seconda

Epistemologie e processi di professionalizzazione

V. Oltre la formazione. Università e professioni educative

Vanna Boffo

1. Per un quadro di riferimento

L'articolo cerca di approfondire il tema della costruzione dell'offerta formativa universitaria di area educativa al fine di riflettere sulle competenze raggiunte dai laureati in uscita dalle Classi di Laurea Magistrali che individuano la figura professionale del pedagogo. Facciamo riferimento alla Laurea Magistrale LM 50 come *Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi*, alla LM 57 come *Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione continua* e alla LM 85 come *Scienze Pedagogiche*, tali classi di Laurea Magistrale attengono alle aree pedagogico-educative e pedagogico-formative. Siamo interessati a comprendere se e come i percorsi formativi offerti agli studenti di tali Corsi di Studio (CdS) effettivamente inquadrino e intercettino le figure professionali *non teaching* che dovrebbero essere formate. La domanda della ricerca (Fabbri & Torlone 2018) può essere organizzata in tali termini: di fronte a scenari in cambiamento ed accelerazione costante, quali percorsi formativi possiamo offrire ai nostri giovani laureati al fine del miglior inserimento professionale nel mercato del lavoro?

Ci preme concentrarsi sugli aspetti interni ai percorsi universitari per formare professionisti che possano essere davvero tali, professionisti del mondo dell'educazione e della formazione, professionisti che possano assumersi le responsabilità richieste e possano offrire le competenze necessarie. Sempre più è chiaro che non possiamo disegnare percorsi formativi sulla carta e sempre più è evidente la connessione fra formazione e lavoro (Commissione Europea 2016; 2020). Ancora molta strada deve essere percorsa prima di affermare

di avere un quadro di riferimento chiaro. Il problema delle professioni e della costruzione di professionalità solide è connesso con l'architettura dei Corsi di Studio, con quanto viene affermato nei *syllabi* redatti per ciascun corso che compone l'insieme della offerta di formazione. Se vogliamo rispondere, però, alla domanda della ricerca, dobbiamo affrontare prima altri quesiti più urgenti: chi sono i professionisti a cui stiamo rivolgendo la nostra attenzione, che lavoro svolgono, come arrivano a svolgerlo? Tutto ciò per comprendere per quali contesti e luoghi di lavoro prepariamo i nostri studenti.

Ciò che richiama il nostro interesse sono le figure professionali di secondo livello, potremmo dire coloro che ricoprono ruoli di coordinamento, di gestione dei processi formativi, che organizzano servizi alla persona, che presidiano gruppi di lavoro di educatori o formatori, che operano nel campo della gestione delle risorse umane. Da una parte, si tratta di professionisti che presteranno la propria opera nei contesti dell'economia sociale, dove si trovano consorzi o cooperative sociali che organizzano, gestiscono e sviluppano servizi alla persona; dall'altra, si tratta di imprese, aziende che impiegano i laureati della formazione nelle aree delle risorse umane, per dirigere uffici di formazione e gestione delle risorse umane. In entrambi i casi, pochi studi hanno affrontato il rapporto fra formazione e lavoro al fine di offrire una riflessione su conoscenze, competenze e capacità in uscita dai Corsi di Studio. L'urgenza, invece, che ci viene rappresentata è proprio quella di comprendere quanto l'Università debba essere anche il luogo per la formazione di professionisti con *bagagli competenziali* necessari alle professioni del futuro. Se le competenze e il Patto delle competenze rappresentano i temi più rilevanti per l'Agenda Europea (*Patto per le competenze*, Agenda Europea 2030), tanto più devono essere punto di riferimento per l'avvio, lo sviluppo, la crescita delle professioni educative e formative come anche per la preparazione e l'accompagnamento alla transizione al lavoro.

Il discorso abbraccia tre assi, il primo relativo alla necessità di disegnare offerte di formazione in linea con il futuro del lavoro, il secondo relativo alla urgenza di approfondire la categoria di *competenza*, il terzo relativo all'area delle nuove professionalità della cura educativo/formativa nel sociale e nell'impresa. Se il primo asse si occupa

di Corsi di Studio universitari e del loro rapporto con il mondo del lavoro, il secondo prende in considerazione il movimento normativo/politico che dovrebbe declinare gli indirizzi europei sulle politiche formative italiane. Il terzo, invece fa riferimento all'economia sociale, interessa il mercato del lavoro della cooperazione, infatti è proprio tale tipologia di impresa che ha assunto l'onere dello sviluppo dei servizi alla persona.

2. L'impegno dei Corsi di Studio di area pedagogica e le competenze

Se vogliamo far emergere il nesso fra competenze apprese nei luoghi della formazione universitaria e professioni educative, è sempre più nevralgico porsi la domanda relativa alla coerenza dei contenuti di apprendimento inseriti all'interno della architettura didattica e dell'offerta formativa con le competenze necessarie all'ingresso e al mantenimento di tale ingresso nel mondo del lavoro. Da una parte cosa stiamo insegnando e cosa ci aspettiamo che debba essere appreso, dall'altra, la evoluzione delle competenze e i cambiamenti delle professioni educative e formative.

La domanda di ricerca più ampia, a cui è necessario rispondere, riguarda proprio la definizione certa di competenze per la professione. Vero è che le riforme universitarie che si sono succedute nell'arco degli ultimi venti anni, dagli inizi del Duemila, (D.Lgs. n. 509/1999; D.Lgs. n. 270/2004; L. n. 240/2010) hanno teso a costruire una architettura per l'offerta formativa universitaria sempre più indirizzata alla proposta di una centralità delle competenze in correlazione con gli indicatori di Dublino elaborati nello spazio dell'Alta Formazione Europea e veri assi portanti del Processo di Bologna (1999). La formazione universitaria deve essere orientata ad una connessione con il mondo del lavoro, deve costituire un punto di riferimento per il mondo del lavoro. Proprio questo punto è determinante per la comprensione del modo con il quale dobbiamo organizzare gli insegnamenti, in quanto docenti universitari, da una parte, della maniera con la quale, in quanto responsabili dell'offerta formativa del Corso di Studio, dobbiamo pianificare insegnamenti e

offerta didattico-formativa, dall'altra. Infatti, ad essere attenti lettori della Scheda Unica Annuale (SUA), ovvero la Scheda Unica Annuale dei Corsi di Studio, troviamo il mondo del lavoro, il riconoscimento delle professioni, l'impegno verso la transizione al lavoro come punti di riferimento per la costruzione dei Corsi di Studio. In altre parole, ancora oggi, dopo un decennio di introduzione del sistema AVA, dobbiamo continuare a riflettere sul rapporto fra formazione e lavoro, fra consultazione degli *stakeholders* e delle parti sociali e organizzazione/gestione dei CdS. In modo particolare, l'area pedagogico-educativa-formativa deve prendere in considerazione quanto il sistema AVA ci indica. Le professioni e la loro conoscenza sono una parte della questione, la preparazione alle professioni, attraverso l'architettura didattico-formativa, dei Corsi di Studio costituiscono l'altro aspetto del problema.

Dunque, se per un verso, troviamo già una architettura formativa che identifica il nesso che ci preme evidenziare, dall'altra sappiamo come la cultura universitaria ancora tardi ad allinearsi e a far proprio il rapporto formazione-lavoro. Proprio la Scheda SUA si preoccupa di porre al centro dell'attenzione i *Learning Outcomes* ovvero i risultati di apprendimento che devono essere raggiunti dagli studenti al termine del proprio percorso di studio. I *Learning Outcomes* sono segni tangibili di un processo di democratizzazione didattica, spostano l'attenzione dal sapere disciplinare a ciò che tale sapere deve stimolare, deve creare, deve produrre: risultati definiti in termini di azioni didattico-formative. Queste ultime sono guidate dal docente e recepite dall'allievo, ma sappiamo che dobbiamo mettere in grado ogni laureato di essere consapevole del proprio bagaglio di competenze tecniche e trasversali. La trasmissione della conoscenza, la trasformazione della conoscenza, la crescita della conoscenza devono vedere al centro il soggetto/persona, il laureato che ha un diritto più urgente, fra i molti altri, ovvero quello di apprendere e di sapere/conoscere ciò che deve possedere come strumentari/attrezzi professionali al momento del proprio ingresso nella professione.

Parlare di *Learning Outcomes* ci permette di riflettere su una comparabilità di risultati che, altrimenti, a livello disciplinare, non potremo mai raggiungere. In uno spazio europeo di *Higher Education* (MIUR

1999) la trasferibilità dei risultati è un obiettivo da condividere e, al contempo, da raggiungere. La comparabilità è un risultato non solo a livello internazionale, ma soprattutto nazionale se vorremo che non siano i contesti a guidare le professioni educative e formative, ma le competenze e le capacità. Sarà possibile capire ancor meglio il concetto di *Learning Outcomes* e la sua centralità per lo sviluppo della figura professionale del pedagogo, se faremo riferimento alla ricerca *Tuning, Tuning Educational Structures in Europe*. Dal 2003-2004, tale programma di ricerca ha sostenuto lo sviluppo del Processo di Bologna offrendo alle università e agli istituti di Alta Formazione un concreto supporto alla implementazione della applicazione del Processo.

The *Tuning* approach, explained in more detail in the accompanying booklet, *Tuning Educational Structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process, an Introduction*, consists of a methodology to (re-) design, develop, implement and evaluate study programmes for each of the three Bologna cycles [...]. Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According to *Tuning*, learning outcomes are expressed in terms of the *level of competence* to be obtained by the learner. Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes which build on the patrimony of *knowledge and understanding* developed over a period of many centuries. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are generic (common to any degree course); others are subject-area related (specific to a field of study). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner through-out a programme (*Tuning Project* 2009, pp. 8-9).

Ci pare molto chiara la connessione fra *Learning Outcomes* e *Competences* ovvero due facce della medesima medaglia. La ricerca *Tuning* evidenzia una filiera che dal percorso di Laurea Triennale arriva fino al Dottorato di ricerca e dà conto di uno sviluppo, per livelli appunto, di competenze per il mondo del lavoro e per lo sviluppo professionale. Per la prima volta si individua un'asse di formazione continua, che rende ragione della possibilità di riflettere sulla figura del pedagogo in uscita dai percorsi di studio dei CdS LM 50, 57 e 85.

Proprio dalla ricerca *Tuning* applicata alle professioni educative è nato il dispositivo su cui la ricerca TECO-D poggia le proprie fon-

damenta epistemologiche. Illustriamo la ricerca con le parole di Paolo Federighi che l'ha promossa e l'ha condotta dal 2017 al 2020:

Il progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D è nato con l'obiettivo di "costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle Lauree Triennali" (ANVUR 2017). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da ANVUR. Il mandato assegnato al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia¹ (Delibera del Consiglio Direttivo n.12/2018) è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio (CdS) di appartenenza. Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'Educazione e della Formazione appartenente alla Classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti *core* hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19 (Federighi 2018, p. 19).

TECO è pienamente inserito all'interno della L. n. 240/2010 e, a partire dal 2012, TECO è parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA-ANVUR). La ricerca TECO-D, in particolare, sostiene la possibilità di mettere in trasparenza quanto dichiarato nelle Schede SUA (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2015) che sono pubblicamente esposte all'attenzione di famiglie e studenti sul sito del MIUR (<https://www.university.it>).

Ciò che qui preme sottolineare è la predisposizione di *contenuti core* ovvero Obiettivi Formativi Finali (OFF), sintesi dei *Learning Outcomes*, risultati di apprendimento dei CdS, che per i CdS L-19 di area educativa sono risultati essere in numero di sei:

OFF1 - Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2 - Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3 - Modelli di Progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi; OFF4 - Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5 - Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6 - Management delle organizzazioni educative e formative.

Ciascun OFF è stato declinato in Obiettivi Formativi Specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale secondo i Descrittori di Dublino (Ferderighi 2018, p. 27).

Potremmo ritenere che i sei campi di competenze *core* possano corrispondere a solidi tratti per un modello di *epistemologia professionale* dell'educatore al primo livello, del pedagogo, al secondo livello. Perché riflettendo approfonditamente sulle competenze *core* si vede bene come la loro declinazione possa costituire un quadro di riferimento tanto solido quanto snello per comprendere ciò che dovremo insegnare e ciò che potremo raggiungere in termini di risultati di apprendimento. La griglia sulla quale riflettere porta in ordinata i contenuti *core* e in ascissa i Descrittori di Dublino, le trenta competenze/*Learning Outcomes* possono ben essere le guide per lo sviluppo di *epistemologie professionali* alla luce di un confronto con il mondo del lavoro.

Molto è già stato scritto sulla ricerca italiana TECO-D (Fabbri & Torlone 2018) e su specifici contenuti *core* come l'OFF3 (Bonaiuti, Del Gobbo, & Torlone 2020) e l'OFF4 (Biasin, Boffo, & Silva 2020). Lo strumento che tale ricerca ha offerto è stato già applicato alla revisione di Schede SUA pubblicate sul sito di University per l'anno accademico 2020-2021 per il Corso di Studio interclasse LM 57&85, *Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche* dell'Università degli Studi di Firenze.

A partire proprio dalla matrice TECO-D, la Scheda SUA 2020-2021 del CdS precedentemente citato è stata modificata nel quadro A4.b.2, obbligando gli estensori a riflettere non tanto sulle discipline offerte, quanto sui risultati da raggiungere trasversalmente ai corsi che andavano a comporre l'offerta formativa. Nella Figura 1 proponiamo la matrice di riferimento sulla quale è stato sviluppato l'adattamento dei corsi costituenti l'offerta formativa del CdS.

Ci pare di poter affermare che tale matrice possa permetterci di descrivere le conoscenze, capacità/competenze per un pedagogo e laureato magistrale nell'area educativa e formativa che possa operare in funzioni di coordinamento territoriale in ambiti pubblici e privati, nei contesti dei bisogni e del servizio alla persona in ogni età

CdS L-19 Contenuti Core					
OBIETTIVI FORMATIVI SPECIFICI COMUNI					
	(Competenze e conoscenze disciplinari)		Conoscenze e competenze trasversali		
	Descrittore Dabiduo 1 Conoscenze e capacità di comprensione	Descrittore Dabiduo 2 Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Descrittore Dabiduo 3 Autonomia di giudizio	Descrittore Dabiduo 4 Abilità comunicative	Descrittore Dabiduo 5 Capacità di apprendere
OBIETTIVI FORMATIVI FINALI					
1	Acquisizione di contenuti e metodi per affrontare gli studi universitari e formativi nel campo dell'educazione e della ricerca	Conoscenza delle teorie educative, i modelli pedagogici, le metodologie professionali in prospettiva storico-educativa e politico-organizzativa.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento
1	Acquisizione di contenuti e metodi per affrontare gli studi universitari e formativi nel campo dell'educazione e della ricerca	Conoscenza delle teorie educative, i modelli pedagogici, le metodologie professionali in prospettiva storico-educativa e politico-organizzativa.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento
2	Metodologia della ricerca e analisi della ricerca formativa nei contesti sociali e organizzativi	Conoscenza delle teorie e delle metodologie della ricerca empirica, le metodologie per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nelle molteplicità dei contesti sociali e organizzativi.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento
3	Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Conoscenza delle teorie, metodologie e modelli di progettazione e di valutazione nel campo dell'educazione e della ricerca formativa, non formale e informale.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento
4	Relazioni educative e professionali nei diversi contesti educativi e formativi	Conoscenza delle teorie, utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento
5	Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Conoscenza delle conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi. Conoscenza delle basi concettuali per un uso consapevole delle ICT.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento
6	Management delle organizzazioni educative e formative	Conoscenza i concetti-base della teoria dell'organizzazione e dei processi relazionali della vita organizzativa. Conoscenza i principi di gestione della vita organizzativa, integrati agli strumenti, dei servizi e delle organizzazioni. Conoscenza un repertorio di metodi e strumenti tecnico-operativi adeguati a processi formali, informali, non formali.	Abilità: applicazione di conoscenze	Abilità: comunicazione	Capacità di apprendimento

Figura 1. Matrice contenuti core CdS L-19 (Competence Framework TECO-D Pedagogia) (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre 2018).

della vita, avendo cura di promuovere un clima relazionale e un benessere organizzativo; per un coordinatore o dirigente di agenzie formative che sia in grado di cogliere la valenza dei territori e delle reti formali, non formali e informali; per un progettista della formazione e di sistemi integrati con particolare riferimento agli ambiti dell'inclusione, dell'ambiente, del disagio sociale e della promozione culturale; per un coordinatore di risorse umane e di piani formativi nei contesti imprenditoriali nazionali e internazionali. A queste figure professionali corrispondono specifici *digit* dell'Istat:

Specialisti in risorse umane - (2.5.1.3.1); Specialisti delle relazioni pubbliche, dell'immagine e professioni assimilate - (2.5.1.6.0); Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze pedagogiche e psicologiche - (2.6.2.5.2); Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze politiche e sociali - (2.6.2.7.2); Docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale - (2.6.5.3.1); Esperti della progettazione formativa e curricolare - (2.6.5.3.2); Consiglieri dell'orientamento - (2.6.5.4.0). (Istat 2011 <http://professioni.istat.it/sistemainformativo-professioni/cp2011/>).

Questo ultimo punto ci conforta sull'esistenza di tali professioni anche se sappiamo che proprio il lavoro di ricerca di TECO-D ci indica se e come si stiano preparando i nostri laureati a operare la migliore transizione e a inserirsi veramente nei contesti precedentemente indicati.

3. Il Corso di Studio LM 57&85 dell'Università degli Studi di Firenze

Come ogni anno, con scadenze interne che variano da Ateneo ad Ateneo, ma all'incirca collocabili verso la tarda primavera, è necessario che ogni Corso di Studio incardinato in università pubbliche e/o private italiane presenti la Scheda Unica Annuale (SUA) al fine di rendere palese il piano della propria offerta formativa. Guardando subito alla compilazione dei quadri di interesse per il nostro tema è possibile proporre una riflessione sul rapporto fra formazione e costruzione delle professioni guardando al lavoro svolto dal Gruppo di Riesame (GdR)¹ del CdS LM 57&85 dell'Università degli Studi di Firenze in occasione della compilazione della Scheda SUA 2021. In

modo particolare, ci preme sottolineare l'innovazione formativa introdotta con l'inserimento nel quadro A4.b2 delle Aree di competenza TECO-D attraverso le quali il GdR ha preso in considerazione proprio i *Learning Outcomes* del CdS LM 57&85 elaborando una riflessione approfondita e responsabile del rapporto fra contenuti dei corsi e mondo del lavoro. La nota introduttiva del quadro indicato all'interno della Scheda recita:

In questo quadro devono essere descritti in maniera dettagliata i risultati di apprendimento disciplinari attesi in coerenza con quanto indicato nel quadro di sintesi A4.b1. (RAD) ed in generale con l'ordinamento del CdS. La compilazione del quadro in oggetto deve essere fatta anche tenendo in considerazione l'eventuale presenza di aree di apprendimento collegate a specifici indirizzi/curricula.

Per ogni Area di apprendimento, definita d'accordo con gli obiettivi formativi, devono essere indicati i risultati di apprendimento attesi in termini dei Descrittori di Dublino n. 1 e 2, ovvero la *Conoscenza e comprensione* e la *Capacità di applicare conoscenza e comprensione*. Inoltre, per ciascuna Area di apprendimento, e quindi per i due Descrittori di Dublino complessivamente considerati, devono essere riportate le attività formative programmate (singoli insegnamenti o altre attività formative) mediante le quali sarà possibile raggiungere i risultati di apprendimento attesi. È necessario predisporre tanti blocchi quante Aree di apprendimento vengono individuate (AVA-ANVUR, Scheda Unica Annuale (SUA), https://e-lunifi.it/pluginfile.php/1129120/mod_resource/content/2/SUA.pdf).

Il GdR del Corso di Studio LM 57&85 dell'Università degli Studi di Firenze ha individuato sei Aree di apprendimento in coerenza con il quadro delle competenze *core* elaborate dalla ricerca TECO-D precedentemente descritta. Il lavoro svolto ha avuto un elevato grado di innovatività considerando la centralità delle discipline al posto degli obiettivi di apprendimento. Il rovesciamento di prospettiva è stato condiviso dal GdR e sostenuto dal coinvolgimento dei docenti del CdS attraverso Consigli di CdS successivi. Abbiamo operato la modifica riflessiva e organizzativa di proporre una offerta formativa palesando i *Learning Outcomes* attraverso una griglia già sottoposta a test e validata da una ricerca pubblica.

Le aree di apprendimento sono andate a rappresentare i sei contenuti *core* indicati. Dunque, sono state predisposte tante aree di apprendimento quanti blocchi del modello TECO-D in modo da avere una corrispondenza supportata da una matrice di ricerca che potesse

e orientare e guidare la scrittura di *Learning Outcomes* da raggiungere attraverso *conoscenze e comprensione, capacità di applicare conoscenza e comprensione*, mettendo in corrispondenza quanto detto con le attività formative del Corso di Studio dove le conoscenze e le capacità sono effettivamente verificate e conseguite.

Nella Tabella 1 diamo l'esempio del lavoro predisposto dal Gruppo di Riesame relativo all'Area di apprendimento 1, come è stato predisposto nella Scheda SUA 2021 del CdS LM 57&85 dell'Università degli Studi di Firenze:

AREA DI APPRENDIMENTO 1	
Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	
Conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e comprensione dei fondamenti epistemologici e teorici della pedagogia generale, di storia dei processi formativi e delle istituzioni scolastiche, dell'educazione degli adulti e della formazione continua. • Conoscenza e comprensione delle dimensioni del processo formativo secondo una declinazione storica, teorica e filosofica sulle nuove frontiere delle politiche formative e delle scienze umane. 	
Capacità di applicare conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Applicare la conoscenza del processo formativo secondo una declinazione storica, teorica e filosofica sulle nuove frontiere delle politiche formative e delle scienze umane. • Formulare giudizi sulla base delle informazioni disponibili, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi. • Comunicare la coerenza, la congruenza e l'integrazione tra dimensione teorica e agire professionale. • Conoscere e comprendere i principi dell'etica del lavoro. • Saper riflettere sugli apprendimenti derivanti dall'agire personale e professionale. 	
Le conoscenze e capacità sono conseguite e verificate nelle seguenti attività formative:	
Nota: Elencare qui sotto gli insegnamenti collegati alla specifica Area di apprendimento (da offerta programmata coorte a.a. 2021/2022)	
Epistemologia pedagogica e delle scienze umane	
Pedagogia delle politiche educative e sociali	
Storia dei processi formativi per la formazione docente	
Storia della formazione nelle istituzioni e organizzazioni	
Storia dell'educazione	
Pedagogia del lavoro	

Sociologia della formazione sociale e istituzionale
Pedagogia dell'innovazione nelle organizzazioni
Etica delle organizzazioni
Psicologia del ciclo di vita

Tabella 1. Area di apprendimento 1 (Scheda SUA – CdS LM 57/85, Unifi 2021-2022).

Come è possibile osservare il collegamento fra aree di apprendimento che intercettano un quadro generale di competenze definite per le professioni educative e formative è stato declinato attraverso le *conoscenze e la comprensione*, Descrittore di Dublino n. 1, attraverso la conseguente *capacità di applicare conoscenze e comprensione*, Descrittore di Dublino n. 2, per poi verificare nelle attività formative proposte, ovvero gli insegnamenti, dal CdS le conoscenze e le capacità da conseguire. È stato messo in trasparenza l'impegno del CdS a raggiungere realmente le competenze necessarie per fornire un quadro di specifiche conoscenze e capacità per la costruzione di una professione futura. Possiamo affermare che questo lavoro rappresenti un avvio di quanto dovremo sviluppare nelle università, ma la proposta appare interessante e soprattutto supportata da una ricerca emersa proprio dall'area nella quale il CdS si colloca. Tale proposta si attesta sulla applicazione di un quadro di competenze che potranno essere dissodate in filiera. Come il programma *Tuning* (2009) ci richiamava, abbiamo provato a ricreare quel nesso che troppo spesso viene meno nei contesti formativi universitari. La prima Area di apprendimento, di base, potremo dire per un Corso di Studio Magistrale è quella che intercetta i *Costrutti e le Teorie per comprendere, capire, interpretare le azioni e gli eventi educativi e formativi*, questa Area costituisce lo sfondo integratore della *Identità professionale* del futuro pedagogo, sia che il professionista si orienti verso i territori del privato sociale, sia si orienti ad entrare nel mondo delle aziende, è necessario che abbia una solida base di conoscenze teoriche. Tale Area di apprendimento costituisce un collante importante fra saperi umanistico-teorico e saperi tecnici. Siamo oltre la separazione fra scienze umane e scienze dure, proprio con tale visione innovativa realizziamo il richiamo di Morin (1999; 2000) alla interdisciplinarietà, alla intersettorialità che le competenze ci rammentano.

L'Area di apprendimento 2, *Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi*, è motivata dalla necessità per un pedagogo di essere a conoscenza e pienamente consapevole delle basi della ricerca pedagogica, educativa e formativa. In tal modo i *Learning Outcomes* faranno riferimento alla capacità di analizzare la domanda di formazione che proviene dai luoghi di lavoro, alla capacità di interpretare i bisogni educativi e formativi. Anche in tal caso, la Scheda SUA 2021 ci rimanda la connessione fra conoscenze, competenze e insegnamenti.

AREA DI APPRENDIMENTO 2 Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	
Conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e comprensione delle basi metodologico-procedurali della ricerca pedagogica, teorica ed empirica, storica, clinica e sperimentale. • Conoscenza e comprensione delle principali prospettive di ricerca in educazione. 	
Capacità di applicare conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborare strategie di ricerca per favorire la conoscenza e la comprensione dei contesti e dei processi educativi e formativi. • Applicare le metodologie della ricerca educativa empirica, quantitativa e qualitativa, a sostegno del miglioramento della qualità dei processi educativi formali, non formali, informali. • Gestire metodi e strumenti della ricerca storica in educazione. • Selezionare e raccogliere elementi empirici. • Comunicare gli esiti della ricerca nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti ed in contesti culturali diversi. • Osservare, analizzare, selezionare i processi formativi nei diversi contesti formali, non formali e informali. 	
Le conoscenze e capacità sono conseguite e verificate nelle seguenti attività formative:	
<i>Nota:</i> Elencare qui sotto gli insegnamenti collegati alla specifica Area di apprendimento (da offerta programmata coorte a.a. 2021/2022)	
Metodologia della ricerca in educazione e formazione	
Pedagogia delle politiche educative e sociali	
Storia dell'educazione	
Storia dei processi formativi per la formazione docente	
Laboratorio di gestione dati e documentazione della ricerca storica-educativa	
Psicologia del ciclo di vita	
Psicologia dell'handicap e della riabilitazione	

Tabella 2. Area di apprendimento 2 (Scheda SUA – CdS LM 57/85, Unifi 2021-2022).

L'Area di apprendimento 3 *Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi* richiama uno degli assi centrali per le professioni in uscita dal CdS ovvero la *progettazione*. Saper progettare, comprendere gli strumenti della progettazione educativa e formativa, creare un ponte fra la gestione organizzativa e strategica della formazione, comprendere la progettazione e saperla guidare nei gruppi di lavoro sono tutte attività nevralgiche che devono essere acquisite dal laureato magistrale in quanto rappresentano realmente le *core competences* della professionalità futura.

AREA DI APPRENDIMENTO 3	
Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	
Conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e comprensione degli strumenti di progettazione della formazione nei contesti formali non formale e informale. • Conoscenza e comprensione della dimensione progettuale ed operativa e dell'azione di coordinamento dei servizi educativi. 	
Capacità di applicare conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborare una concreta gestione organizzativa e strategica della formazione. • Applicare le conoscenze per la gestione organizzativa e strategica della formazione. • Individuare gli strumenti operativi e tecnico-procedurali per la progettazione e gestione della formazione in vari contesti, anche nell'ambito della cooperazione internazionale. • Individuare le linee di progettazione europea adeguate ai diversi ambiti della formazione formale, non formale, informale. • Utilizzare il glossario della progettazione. • Adattare la progettazione a differenti livelli di complessità. 	
Le conoscenze e capacità sono conseguite e verificate nelle seguenti attività formative:	
Nota: Elencare qui sotto gli insegnamenti collegati alla specifica Area di apprendimento (da offerta programmata coorte a.a. 2021/2022)	
Diritto dell'Unione Europea	
Coordinamento socio-pedagogico dei servizi territoriali	
Metodi e tecniche della didattica	
Metodi e tecnologie dell'istruzione per la formazione docente	
Laboratorio di metodi e tecniche dell'e-learning	
Laboratorio di metodi e tecniche della progettazione europea	

Tabella 3. Area di apprendimento 3 (Scheda SUA – CdS LM 57/85, Unifi 2021-2022).

L'Area di apprendimento 4, *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi*, rappresenta la dimensione comunicativa che ogni futuro professionista deve mettere al centro della propria postura. Qualsiasi strumento di ricerca, di progettazione, di didattica, di organizzazione e gestione del lavoro deve raccordarsi con la capacità di comunicare e di relazionarsi. Si parla spesso di competenze trasversali, ma in tal caso, possiamo affermare che l'Area di apprendimento 4 individua conoscenze e competenze tecniche per un professionista dell'educazione e della formazione.

AREA DI APPRENDIMENTO 4 Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	
Conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e comprensione delle dinamiche educative e relazionali nei contesti formativi. 	
Capacità di applicare conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Intervenire nelle dinamiche comunicative e relazionali attraverso metodi e strumenti idonei volti a sostenere il benessere individuale, organizzativo e comunitario in contesti formali, non formali e informali. • Individuare e giustificare strategie, metodi e strumenti per la costruzione di relazioni educative efficaci. • Comunicare in modo adeguato ed efficace in contesti educativi formali, non formali e informali. • Elaborare strategie di self-directed guidance e self-directed learning volte a sostenere le transizioni nel mondo del lavoro. 	
Le conoscenze e capacità sono conseguite e verificate nelle seguenti attività formative:	
<i>Nota:</i> Elencare qui sotto gli insegnamenti collegati alla specifica Area di apprendimento (da offerta programmata coorte a.a. 2021/2022)	
Psicologia del ciclo di vita Pedagogia del lavoro Pedagogia dell'innovazione nelle organizzazioni Pedagogia delle politiche educative e sociali Coordinamento socio-pedagogico dei servizi territoriali Organizzazione aziendale e sviluppo delle risorse umane Psicologia dell'handicap e della riabilitazione	

Tabella 4. Area di apprendimento 4 (Scheda SUA – CdS LM 57/85, Unifi 2021-2022).

L'Area di apprendimento 5, *Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento*, rappresenta un nuovo nodo importante per il professionista dell'educazione e della formazione magistrale. Si tratta proprio di acquisire competenze relative alla formazione nei servizi alla persona, nei servizi locali e territoriali, ma soprattutto si tratta di comprendere quanto i processi di apprendimento siano vettori di trasformazione umana e civica. In modo particolare, nel futuro prossimo la categoria di *learning* sarà quella sulla quale le politiche europee richiameranno maggiormente l'attenzione.

AREA DI APPRENDIMENTO 5 Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	
Conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e comprensione delle principali metodologie formative nei servizi territoriali, nei servizi socio-educativi e nei settori delle imprese e delle organizzazioni aziendali, nelle istituzioni scolastiche. 	
Capacità di applicare conoscenza e comprensione:	
<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le metodologie formative adeguate nei servizi territoriali, nei contesti di istruzione e di educazione formale, non formale e informale, individuale e organizzativo. • Elaborare strategie di monitoraggio e valutazione delle azioni educative e dei processi formativi a favore del benessere individuale, organizzativo e comunitario in contesti formali, non formali e informali. • Individuare strategie, metodi e strumenti adeguati alla costruzione di ambienti di apprendimento. • Giustificare e comunicare le scelte di strategie, metodi e strumenti didattico-formativi. • Attivare processi di monitoraggio e valutazione del proprio agire professionale. 	
Le conoscenze e capacità sono conseguite e verificate nelle seguenti attività formative:	
<i>Nota:</i> Elencare qui sotto gli insegnamenti collegati alla specifica Area di apprendimento (da offerta programmata coorte a.a. 2021/2022)	
Metodi e tecniche della didattica	
Metodi e tecnologie dell'istruzione per la formazione docente	
Psicologia dell'handicap e della riabilitazione	
Laboratorio di metodi e tecniche dell'e-learning	

Tabella 5. Area di apprendimento 5 (Scheda SUA – CdS LM 57/85, Unifi 2021-2022).

L'Area di apprendimento 6, *Management delle organizzazioni educative e formative*, costituisce il punto di riferimento che raccoglie la prospettiva della professione. Infatti, un laureato magistrale avrà ruoli di coordinamento e dovrà saper interpretare una strategia organizzativa per la gestione della complessità umana e dei servizi.

AREA DI APPRENDIMENTO 6
Management delle organizzazioni educative e formative
Conoscenza e comprensione:
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e comprensione delle strategie e delle politiche della formazione e di promozione della cultura e della conoscenza a livello formale, non formale e informale. • Conoscenza e comprensione delle strategie e delle politiche della formazione a livello nazionali e internazionali.
Capacità di applicare conoscenza e comprensione:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificare strategie di problem-solving per la gestione ed il coordinamento dei sistemi e delle attività formative con particolare riferimento ai nuovi terreni determinati dalle politiche economiche, sociali, culturali. • Elaborare conoscenza per la gestione organizzativa e strategica dei sistemi complessi di educazione e formazione in una prospettiva di innovazione. • Analizzare problemi, strategie e sistemi in organizzazioni a diverso grado di complessità. • Giustificare le scelte strategiche e progettuali in riferimento ai sistemi organizzativi a diverso grado di complessità. • Elaborare strategie di valorizzare del capitale sociale nel proprio contesto professionale.
Le conoscenze e capacità sono conseguite e verificate nelle seguenti attività formative:
<i>Nota:</i> Elencare qui sotto gli insegnamenti collegati alla specifica Area di apprendimento (da offerta programmata coorte a.a. 2021/2022)
Coordinamento socio-pedagogico dei servizi territoriali
Metodologia della ricerca in educazione e formazione
Sociologia della formazione sociale e istituzionale
Pedagogia dell'innovazione nelle organizzazioni
Organizzazione aziendale e sviluppo delle risorse umane
Psicologia del ciclo di vita
Pedagogia del lavoro
Pedagogia delle politiche educative e sociali
Etica delle organizzazioni

Tabella 6. Area di apprendimento 6 (Scheda SUA – CdS LM 57/85, Unifi 2021-2022).

Al termine di questa disamina possiamo mettere in evidenza come la ricerca di riferimento TECO-D Pedagogia (Federighi 2018) abbia guidato la gestione della qualità di un Corso di Studio al fine di individuare i fattori fondanti il rapporto fra saperi insegnati, conoscenze apprese, competenze acquisite e mondo del lavoro. Si ritiene che ancora molta strada debba essere percorsa per un approfondimento diretto alla creazione di competenze tecniche e trasversali che sappiano essere punti di riferimento per un apprendere ad apprendere che deve orientare ogni laureato.

4. I percorsi di Laurea e le Professioni educative e formative: riflessioni conclusive

Un sapere professionale. Possiamo pensare che i percorsi di Laurea precedentemente indicati ci permettano di riflettere proprio su un sapere professionale e che su tale azione critico-riflessiva si possa innestare la dimensione epistemologica a cui dovremo guardare per formare professioni del futuro. Riguardo al tema che connette l'epistemologia con la formazione, molto è stato detto da alcuni autori che hanno caratterizzato gli studi in educazione degli adulti, pensiamo a Mezirow (1991) oppure a Rogers (1951; 1980) fino ad arrivare a Schön (1983; 1987; 2006). Tali autori hanno approfondito, delineato e interpretato alcuni aspetti centrali delle professioni formative. Dalle dimensioni trasformative (Mezirow 1991), all'ascolto attivo (Rogers 1980), alla riflessività nei luoghi di lavoro (Schön 1983), tali autori hanno avuto il merito di rendere centrale l'importanza di formarsi come professionisti. Il quadro delle competenze può essere un buon punto di riferimento per comprendere come riflettere su una epistemologia professionale.

Se guardiamo alla definizione di *professione*, possiamo rilevare che:

L'oggetto della classificazione, la professione, è definito come un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri. La logica utilizzata per aggregare professioni diverse all'interno di un medesimo raggruppamento si basa sul concetto di competenza, visto nella sua duplice dimensione del

livello e del campo delle competenze richieste per l'esercizio della professione. Il *livello di competenza* è definito in funzione della complessità, dell'estensione dei compiti svolti, del livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione; il *campo di competenza* coglie, invece, le differenze nei domini settoriali, negli ambiti disciplinari delle conoscenze applicate, nelle attrezzature utilizzate, nei materiali lavorati, nel tipo di bene prodotto o servizio erogato nell'ambito della professione (Istat 2013, <https://www.istat.it/it/archivio/18132>).

Dunque, è molto importante ricordare il tema della professione, di cosa sia una professione attraverso e con il tema delle competenze. Professione e competenze sono inscindibilmente legate. Ancor più tale rapporto si è andato rinforzando con l'aggiornamento del lavoro di classificazione delle professioni promosso dall'Istat particolarmente negli ultimi decenni:

Il 1° gennaio 2011 è entrata ufficialmente in vigore la nuova Classificazione ufficiale delle professioni (CP2011). La logica su cui si basa è la stessa utilizzata dalle due precedenti classificazioni (CP1991 e CP2001) e continua pertanto ad aderire pienamente all'impostazione prescelta a livello internazionale. Il criterio fondante, come si è detto, è quello del livello e del campo di applicazione delle competenze richieste per eseguire in modo appropriato i compiti associati alla professione (Istat 2013, p. 15).

Il tema delle professioni è emerso con particolare enfasi nei settori educativi e formativi a partire dalla trasformazione che il Processo di Bologna ha imposto alla università italiana, da una parte, ma anche alle università europee dall'altra, decretando proprio lo spazio europeo dell'Alta Formazione (MIUR 1999). Riteniamo che sia proprio in questo contesto che il raccordo fra *Education* e *Labour Market* abbia cominciato a prendere campo. Allora, all'interno di questo rapporto, le professioni educative e formative hanno trovato una allocazione adeguata e fin dagli inizi degli anni Duemila hanno cominciato ad essere studiate.

Vale la pena ricordare qui il lavoro ampio e approfondito che è stato fatto dalla comunità dei ricercatori di educazione degli adulti a livello europeo nel decennio precedente. Il quadro professionale che è stato preso maggiormente in considerazione riguarda gli educatori che si situano fra il 6° e il 7° livello, relativamente all'*European Quali-*

fications Framework (EQF) (Cedefop, <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>), infatti, quest'ultima cornice rappresenta il sistema più aggiornato all'interno del quale sono stati fissati i livelli di qualificazione professionale per i paesi appartenenti alla Comunità europea. Più propriamente, è possibile affermare che la scala degli EQF rappresenta la via per la descrizione di tali livelli professionali attraverso l'enunciazione di conoscenze, strumenti e competenze comuni alle professioni nei contesti degli stati nazionali europei.

Sappiamo bene che in Italia, un lavoro intenso, dal punto di vista legislativo è stato fatto con l'introduzione delle norme inserite nella L. n. 205/2017, dove ai commi 594-601 si introducono due figure educative fino a quel momento non definite e, dunque, opache dal punto di vista della professione svolta.

L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale. Ai sensi della Legge del 14 gennaio 2013, n. 4, le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista sono comprese nell'ambito delle professioni non organizzate in ordini o collegi (L. n. 205/2017, comma 594).

Adiacenti alle suddette norme, ne possiamo trovare altre, come il D.Lgs. n. 65/2017 che ha apportato sostanziali modifiche innovative per la costruzione di un sistema integrato per l'infanzia definendo anche con chiarezza all'articolo 14 i titoli di accesso per la professione di educatore per i servizi educativi per la prima infanzia. Si crea un percorso coerente fra una Laurea Triennale, il Corso di Studio L-19 in *Scienze dell'Educazione e della Formazione* con indirizzo specifico Infanzia, e l'ingresso nel mondo del lavoro.

Il comma 517 della L. n. 145/2018 apre l'ambito socio-sanitario e della salute agli educatori e ai pedagogisti senza l'iscrizione ad albi professionali specifici. Infine, il D.Lgs. n. 96/2019 introduce la figura del pedagista nell'unità di valutazione multidisciplinare per gli studenti con disabilità.

Abbiamo fatto riferimento a ricerche e norme per evidenziare come il tema delle professioni in uscita dalle Lauree Magistrali sia, ad oggi, di estremo interesse e il centrale punto di riferimento per comprendere come sia nevralgico capire l'evoluzione delle professioni educative alla luce delle trasformazioni del mercato del lavoro, ma soprattutto come, in assenza di quadri di sistema nel mondo delle professioni, sia importante che l'offerta formativa universitaria colga le competenze come oggetti centrali di pratica e di studio. Cosa vogliamo arrivare a dire? Desideriamo sottolineare l'importanza di un adeguamento dell'idea di *epistemologia professionale* attraverso i saperi e le competenze che devono essere raggiunti dai laureati per costruire la migliore transizione verso il mondo del lavoro e per poter entrare come professionisti con un bagaglio di *skills* trasversali e tecniche solido, flessibile e rinnovabile ovvero sostenibile.

Costruire le professioni del futuro è un dovere dell'Alta Formazione come anche accompagnare i nostri giovani laureati verso la migliore transizione al lavoro, così evitare una separazione fra formazione e lavoro dovrebbe essere il primo impegno da assolvere cercando ogni mezzo per poter raggiungere il fine prefisso. Potremmo dire che la costruzione di *employability* sia l'impegno per l'Alta Formazione e per il Paese Italia. Rimandando ad altre ricerche la riflessione sul costruito (Dacre Pool & Sewell 2007; Harvey 2001; 2003; Sumanasiri, Yajid, & Khatibi 2015; Yorke 2006; Yorke & Knight 2003; 2006) desideriamo offrire una conclusiva affinché nella progettazione degli insegnamenti e nella predisposizione dei piani formativi dei CdS, sia sempre tenuta presente la velocità con cui il mondo del lavoro muta la richiesta di competenze. Il nodo, infatti, non si situa sulle famiglie professionali che pur è importante definire negli ambiti educativi e formativi di secondo livello, il punto focale è proprio rappresentato da quali competenze o *drivers* di competenze saranno all'avanguardia per il futuro del lavoro in educazione e formazione.

Se i corsi universitari sapranno interpretare il cambiamento, allora l'università potrà davvero rappresentare il luogo per creare quell'ascensore sociale che è bloccato in Italia da troppi anni. Sicuramente la conoscenza, l'apprendimento permanente, il sapere sono centrali per far crescere un popolo, ma è altrettanto necessario saper costruire conoscenze, capacità e applicazione di tali conoscenze e capacità per contesti in evoluzione rapida, veloce, immediata. La crisi nella quale stiamo vivendo da un anno testimonia proprio questo, senza competenze innovative non potremo interpretare un cambiamento epocale e radicale delle nostre vite, delle nostre priorità, del nostro futuro. *Employability* significa sapere sviluppare le competenze per continuare a stare in un mondo in evoluzione attraverso trasformazioni personali, strutturali e sistemiche.

Uno degli ultimi passaggi per avvicinare il sistema della formazione al mondo del lavoro è il D. Lgs. n. 13/2021, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 18 gennaio 2021, che riguarda proprio l'adozione delle Linee guida che rendono operativo il *Sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Nel caso dell'Alta Formazione, riconoscere tale collegamento significa curare azioni di sistema *università/mondo del lavoro* dove le competenze/*Learning Outcomes* sono centrali per riconoscere nuovi bisogni e nuove professioni.

Note

¹ Il Gruppo di riesame è composto da chi scrive, da Giovanna Del Gobbo professore associato dell'Università degli Studi di Firenze, Daniela Frison, RtdB dell'Università degli Studi di Firenze, Glenda Galeotti RtdA dell'Università degli Studi di Firenze, Fabio Togni RtdB dell'Università degli Studi di Firenze, Sacha De Rosa studente al II anno del CdS LM 57&85. Al GdR va il merito di aver intuito la possibilità di applicare la matrice TECO-D all'Area delle competenze del CdS LM 57&85.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR, Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, 2013, *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*, ANVUR, Roma, http://www.anvur.org/attachments/article/26/documento_finale_28_01_13.pdf.
- ANVUR, Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, 2018, *Delibera n.12 del 17 gennaio 2018. Costituzione del Gruppo di Lavoro "TECOD/Pedagogia"*, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/03/Delibera12_01_17_2018-Costituzione-GdL-TECO-D-Pedagogia-signed-signed.pdf.
- AVA-ANVUR, 2020, *Scheda Unica Annuale (SUA)*, https://e-l.unifi.it/pluginfile.php/1129120/mod_resource/content/2/SUA.pdf.
- Biasin C., Boffo V., Silva, C., 2020, *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), pp. 7-25.
- Boffo V., Federighi P., Torlone F., (a cura di), 2015, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy*, Firenze University Press, Firenze.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F., 2020, *Project design. Core contents for education and training professionals' education*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), pp. 1-15. <https://doi.org/10.13128/form-9549>.
- Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training, *European qualifications framework (EQF)*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>.
- Dacre Pool L., Sewell P., 2007, *The key to employability: Developing a practical model of graduate employability*, «Education + Training», 49: pp. 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>.
- Decreto Legislativo 3 novembre 1999, n. 509, Regolamento recante «Norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei».

- Decreto Legislativo 22 ottobre 2004, n. 270, Modifiche al Regolamento recante «*Norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*», approvato con Decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica del 03-11-1999.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Decreto Ministeriale 18 gennaio 2021, n. 13, *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*.
- European Commission, Education and Culture DG. *Flexi-Path- Flexible professionalisation pathways for adult educator between the 6th and 7th level of EQF*, <http://www.flexi-path.eu/project.htm>.
- European Commission/EACEA/ Eurydice, 2012, *The European Higher Education. Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, EACEA, Brussels.
- European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion, 2021, *European Skills Agenda*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>.
- European Higher Education Area, 2015, *ESG 2015. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Brussels, Belgium.
- European Commission, 2016, *Strategic Plan 2016-2020 Education and Culture DG*, https://ec.europa.eu/info/publications/strategic-plan-2016-2020-education-and-culture_en.
- European Commission, 2020, *Path for skills*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=en>.
- Fabbri L., Torlone F., 2018, *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P., 2018, *The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36, <https://doi.org/10.13128/formare-24609>.

- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E, 2018, *Framework Teco-D Pedagogia*, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>.
- Harvey L., 2001, *Defining and measuring employability*, in «Quality in Higher Education», 7(2), pp. 97-109, <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>.
- Harvey L., 2003, *Transitions from Higher Education to Work. A Briefing Paper*, The Higher Education Academy, York.
- Istat. Istituto nazionale di statistica, 2011, *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*, <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/>.
- Istat. Istituto nazionale di statistica, 2013, *Classificazione delle professioni*, <https://www.istat.it/it/archivio/18132>.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240, *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.
- Mezirow J., 1991, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione dell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 1999, *Dichiarazione di Bologna, Space for Higher Education*, June 18-19, <http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia.htm>.
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, University, <https://www.university.it>.
- Morin E., 1999, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée* (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Morin E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*, Paris, UNESCO (tr. it., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001).
- Rogers C., 1951, *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, Constable, London.

- Rogers C., 1980, *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston.
- Schön D.A., 1983, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith, London.
- Schön D.A., 1987, *Educating The Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Schön D.A., 2006, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Sumanasiri E.G.T., Yajid M.S.A., Khatibi A., 2015, *Review of Literature on Graduate Employability*, in «Journal of Studies in Education», 5(3), pp. 75-88.
- Tuning Project, 2009, *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- United Nations, 2020, *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Yorke M., 2006, *Employability and Higher Education. What it is - What it is not*, The Higher Education Academy, Heslington.
- Yorke M., Knight P.T., 2003, *The Undergraduate Curriculum and Employability*, Learning and Teaching Support Network, York.
- Yorke M., Knight P.T., 2006, *Embedding Employability into the Curriculum*, The Higher Education Academy, Heslington.

VI. Intersezionalità e pratiche professionali

Loretta Fabbri, Alessandra Romano¹

1. Professionalità transizionali e imprevedibilità del mondo del lavoro

L'imprevedibilità è tra gli aspetti più caratterizzanti degli scenari lavorativi odierni e sta cambiando il significato delle professioni e anche le parole per definirle. Alle persone viene chiesto di comportarsi con maggiore versatilità, essere pronte ai cambiamenti, assumere rischi, posizionarsi e muoversi in contesti ad alto tasso di tecnologia, affidarsi meno ai regolamenti e alle procedure formali e più alla propria capacità di far fronte alle situazioni (Sennett 2000).

Nel suo saggio *L'uomo flessibile* (2000), Sennett racconta la storia di Rico, un viaggiatore incontrato in aeroporto, figlio di Enrico, intervistato venticinque anni prima. Enrico aveva svolto per quarant'anni lo stesso lavoro, il portinaio, con una mansione fissa: sapeva con certezza quando sarebbe andato in pensione e quanti soldi avrebbe avuto in quel momento. Rico, invece, due decenni dopo, aveva cambiato già quattro lavori, esercitava un lavoro da consulente autonomo, non aveva un "ruolo fisso" che gli permettesse di dire «io faccio questo o sono responsabile di questo» (Sennett 2000, p. 17). Rico aveva a sua volta due figli.

Per lui, il conseguimento del titolo di laurea e l'esercizio di mestieri considerati più prestigiosi rispetto al lavoro di suo padre avevano permesso una "mobilità verso l'alto". Per i suoi figli "la mobilità verso l'alto" è un'aspettativa non necessariamente raggiungibile. E Sennett pubblica questo libro all'avvio del nuovo millennio. Si pensi agli scenari attuali. Davidson (cit. in Resnick 2018) stima che «circa due terzi dei bambini che oggi frequentano la scuola primaria andranno a fare lavori che ancora non sono stati inventati» (Resnick

2018, p. 12). Quali mestieri eserciteranno i figli di Rico? E i nipoti? Rico sapeva già che per svolgere la professione per cui aveva studiato, doveva essere disponibile a viaggiare e spostarsi all'interno di un mondo che è sempre più super-globalizzato (Latour 2020). I nipoti di Rico probabilmente andranno a svolgere un lavoro che ancora non ha trovato una sua definizione e che richiederà *software*, algoritmi, impalcature tecnologiche che forse nel 2021 non sono immaginabili.

Un neo-laureato può aspettarsi di cambiare lavoro almeno undici volte nel corso della propria carriera, e di trasformare la propria base di competenze almeno tre volte durante lo stesso quarantennio. La concezione stessa del “ruolo” professionale è sostituita da quella di “progetti”, “gruppi” e “aree” di lavoro e di appartenenza temporanea a percorsi non lineari (Butera 2020). I manager delle aziende pensano a organizzazioni più simili a reti, che a piramidi, laddove le disposizioni a reti sono più mobili e a porte “aperte” (Butera 2020). Sennett (2000) descrive il modello dell'azienda flessibile come “un arcipelago di attività collegate a maglia larga”: quella dell'arcipelago è un'immagine che illustra bene le comunicazioni in una rete, in un *network* di umani e più che umani (Gherardi 2000), artefatti materiali e immateriali, che si realizzano come viaggi tra isole, condotti alla velocità della luce grazie alla tecnologia moderna (Sennett 2000). La metafora della rete richiama nodi e connessioni meno rigidi, aperti ad eventuali frammentazioni e ricongiunzioni, con maglie permeabili ai contributi di sistemi esterni che possono essere occasionali o periferici (Wellman *et al.* 2020). Le caratterizzazioni attuali degli scenari del mercato del lavoro attuale sono: (a) la dimensione transizionale delle professioni, ovvero la perdita di una netta definizione dei confini e dei territori propri di un mestiere; (b) l'aumento di indeterminatezza delle conoscenze sottostanti a una professione; (c) l'emergere – soprattutto nelle professioni educative – di orientamenti tesi a “ibridare” le professioni anziché mantenerle “pure”, a “fluidificarle” e configurarle come “sistemi aperti e informali”, a costruire i profili professionali su basi pragmatiche (anziché teorico-disciplinari); (d) il crescere della competizione fra gruppi di diversa formazione scientifica nell'ambito degli stessi posizionamenti professionali (Bosio 2009). Tiraboschi (2019), a questo proposito, sottolinea l'emergenza di professionalità

transizionali: *career developer*, *human resource manager*, *disability manager*, sono professionalità emergenti in cui sono sfumati i confini tra discipline e i cui ambiti di competenza sono al crocevia tra competenze pedagogiche, giuridiche, economiche, manageriali.

Che cosa richiedono queste profonde e radicali trasformazioni nel mondo del lavoro? Quali interrogativi pongono ai sistemi formativi? Nel mondo del lavoro sono sempre più apprezzati soggetti che governano saperi e teorie provenienti da più campi disciplinari, in grado di utilizzarli per misurarsi con i problemi e le questioni reali che incontreranno. Dato l'affermarsi dell'importanza delle *soft skills*, che rappresentano una *baseline* di capacità che tutti devono possedere, l'interesse è su come costruire strategie che aiutino i giovani a diventare persone che pensano creativamente, che sappiano immergersi in un mondo ad alto tasso tecnologico, che sviluppino nuove possibilità per sé e per la loro comunità. Gli studi più recenti sull'apprendimento informale e incidentale in contesti ad alto tasso di complessità (Watkins & Marsick 2020) forniscono alcune traiettorie metodologiche: tecniche di *design thinking*, accompagnate da strumenti di indagine, *data visualization modeling*, attività immaginative *scenario-based*, metodologie di progettazione rivoluzionaria, tecniche di apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e simulativi (Jullian & Brown 2018; Watkins & Marsick 2020).

Rifacendoci all'introduzione che F. Dovigo ha scritto al libro *Governare l'inatteso* (2010), il secondo elemento che andremo a sviluppare è la presenza pervasiva del rischio e dell'incertezza della nostra vita come cifra distintiva delle nuove epistemologie professionali. Dovigo, nella sua introduzione, sottolinea come Beck e Bauman hanno evidenziato nei loro scritti che siamo passati da una situazione di relativa stabilità, in cui il rischio e l'incertezza rimanevano comunque nello sfondo, ad una condizione in cui l'insicurezza domina incessantemente la scena, delineando un paesaggio in cui gli elementi costanti sono pochi e collocati su un orizzonte che sembra continuamente allontanarsi (cfr. Dovigo, in Weick & Sutcliffe 2010, p. VII). L'inatteso, in una qualsiasi delle sue molteplici forme, fa irruzione costantemente nella nostra vita e nella vita delle organizzazioni. Perché le persone possano realizzare e vivere al meglio in questo panorama in

rapida trasformazione, la capacità di fare un salto di immaginazione, anticipare il futuro e non inseguire il presente, agire in modo creativo sono più importanti che mai (Resnick 2018, p. 12).

Nel pensare le strategie per lo sviluppo di un pensiero creativo, la gestione dell'incertezza in questi ultimi anni ha avuto una forte espansione nei diversi settori di studio: dal *risk management* e dal *crisis management*, interessati alla risoluzione di situazioni critiche nelle organizzazioni, fino ad arrivare ai più recenti settori della *risk education* e *crisis education* (Fabbri 2021).

L'affermarsi della riflessione come mezzo sempre più influente per trarre un significato dall'esperienza ha imposto una nuova auto-direzione dell'apprendimento (Mezirow 2003). Funge da correttivo alla fallacia della predeterminazione (Dovigo, in Weick & Sutcliffe 2010), che sta alla base dei processi di pianificazione. Weick e Sutcliffe (2010) affermano che i programmi possono fare solo il contrario di ciò per cui erano stati pensati. Impongono una visione ristretta di quali sono i segnali rilevanti, indeboliscono la capacità di utilizzare competenze in modo contingente e modulare, implicano, infine, una ripetizione di schemi che è incapace di adattarsi a eventi nuovi e imprevisti (Dovigo, in Weick & Sutcliffe 2010, p. XIII). Wenger e Lave (1991), Schön (2006), Suchman (2007) non a caso sottolineano le prospettive dell'apprendimento situato e dell'azione situata. Quella che Schön (2006) definiva riflessione in corso d'opera rappresenta l'anticipazione di un'esigenza di costruire una conoscenza che conversa con le situazioni, quindi locale e capace di prefigurarsi correttivi necessari per far fronte ai problemi imprevisti che sorgono nei diversi contesti di vita e di lavoro.

Quando Schön parlava di contesti caratterizzati da conflitti di valore, dilemmi disorientanti, e di situazioni ambigue non facilmente decifrabili, delineava quel professionista riflessivo che oggi definiamo professionista X. Riprendendo la metafora adottata da Resnick nel volume *Come i bambini* (2018), i professionisti X sono disponibili al cambiamento, pronti a correre rischi e a provare cose nuove. Rifacendoci agli studi sulla pratica di Wenger (2006), potremmo dire che mentre i professionisti A sono diligenti implementatori delle decisioni che chi è in posizione di *governance* assume, i professionisti X

vogliono definire i problemi, anziché limitarsi a risolvere quelli che altri gli impongono di affrontare, vogliono sviluppare le proprie idee, i propri obiettivi e le proprie strategie (Resnick 2018). I professionisti X si identificano con le mansioni che pongono una sfida, con i compiti difficili e irrisolvibili, hanno, soprattutto, capacità di immaginazione e competenza di creatività per tradurre in pratica ciò che immaginano.

2. Il materialismo relazionale delle professioni

In questo quadro diventa fondamentale tematizzare che ci si muove in un sistema di attività che mette in luce la natura provvisoria della conoscenza e dell'azione e riconosce l'incoerenza, i paradossi, le tensioni come parte integrante dei sistemi di attività. La conoscenza e l'azione sono situate in ecologie di relazioni sociali e materiali. Grazie al contributo degli studi sulle pratiche (Gherardi & Lippi 2000), gli elementi umani e non umani (Law 1992) formano un network di relazioni situate in uno specifico posizionamento nel tempo e nello spazio, dove non c'è la contrapposizione tra l'affermarsi di un mondo tecnologicamente connotato e di un mondo umano che si difende, ma l'emergere di quei processi di traslazione compiuti tra attori umani e non umani entro l'*Actor Network Theory* (Law 1992). Alcuni tratti fondamentali per prefigurare come muoversi negli scenari futuri sono:

- il materialismo relazionale, cioè la concezione che le cose (persone, concetti, azione), non possiedono attributi, ma li acquisiscano tramite le relazioni in cui sono inseriti. Esse, pertanto, sono effetti di un campo di forze. Le distinzioni dicotomiche tipo *naturale-sociale*, *umano-non umano*, *meccanico-organico*, *umano-tecnologico*, *conoscenza-azione*, non sono date dall'ordine delle cose, bensì sono il prodotto di un'azione di distinzione (Gherardi & Lippi 2000, p. 49);
- la performatività,

se la semiotica ci dice che le entità acquisiscono forma grazie alle relazioni in cui sono inserite, significa anche che quelle relazioni le costituiscono, le rappresentano, le mettono in scena in modo sempre instabile. Se l'ordine non è dato, allora occorre spiegare attraverso quali modalità dell'ordinare le entità

acquisiscono ordine, durabilità e cambiamento. Se le relazioni non stanno in piedi da sole, allora significa che vanno poste in essere ed è questo processo di allineamento che produce un effetto di ordine sociale e che costituisce l'oggetto principale della conoscenza (Gherardi & Lippi, 2000, p. 49).

Questi contributi ci aiutano a creare un *framework* dentro il quale le pratiche professionali non possono essere governate solo dai risultati della ricerca perché hanno bisogno di utilizzare la conoscenza esperienziale, una conoscenza creativa che generi interpretazioni inusuali. Come la vita è caratterizzata da un tasso sempre più elevato di incertezza, così anche la conoscenza scientifica non può pensare che la chiusura, la stabilizzazione, la durabilità di un fatto o di un dato possa essere assunta a priori. «Le distinzioni nel mondo dei fenomeni umani non sono naturalmente date, ma sono effetti di attività ordinarie» (Gherardi & Lippi 2000, p. 75).

Forse l'ispirazione a un modello di *scientific practitioner* (Gherardi & Lippi 2000) non è da riconsiderare e riconfigurare come paradigma per anticipare l'inatteso, senza semplificazioni, ovvero senza la riduzione forzata della complessità entro schemi prestabiliti e rassicuranti (Dovigo, in Weick & Sutcliffe 2010)?

Il rapporto tra umano e non umano è caratterizzato troppo spesso da tematizzazioni stereotipate, in alcuni casi da interpretazioni precritiche che assomigliano a forme di micro-radicalizzazioni. Queste tematizzazioni si configurano come polarizzazioni antinomiche tra termini solo in apparenza antagonisti. Ad esempio, da una parte avanzano posizioni di tecno-scetticismo: *Più tecnologie uguale meno lavoro; l'utilizzazione delle tecnologie in tutti gli ambiti della vita lavorativa rappresenta una minaccia per l'occupazione; i lavoratori umani saranno sostituiti da robot e intelligenze artificiali*. Dall'altra, coesistono posizioni di tecno-entusiasmo: *Senza tecnologie non ci sarà né sviluppo né innovazione*.

Si tratta di rappresentazioni di un dilemma che di fatto riguarda qualcosa che è già in atto, di un duello, però, senza vincitori né vinti. È inutile discutere su ciò che è successo e che ha evidenziato la grossa portata innovativa ovvero la presenza sempre più distribuita delle tecnologie e dei prodotti nati grazie allo sviluppo degli studi sull'intelligenza artificiale.

Quando pensiamo allo sviluppo tecnologico che è ormai situato dentro ogni aspetto della vita quotidiana e organizzativa, di fatto sosteniamo che persone, macchine, testi, società e organizzazioni sono un *network* di materiali eterogenei in reciproca relazione (Gherardi & Lippi 2000; Law 1994). E soprattutto ci si confronta con quelle tesi secondo cui la relazione tra umano e non umano debba essere frutto della reciproca definizione, la cui linea di divisione è soggetta a negoziazioni e cambiamenti. Pensando che ciò che facciamo è “un testo aperto”, Gherardi richiama la concezione di società nelle parole di Garfinkel: «non come una struttura già esistente, nella quale umani e non umani possono entrare, ma come una *performance* che necessita costantemente di essere messa a punto» (Gherardi & Lippi 2000, p. 56; Fabbri & Romano 2017).

Gli orientamenti attuali della ricerca sui sistemi dell'intelligenza artificiale (d'ora in poi IA) esplorano le potenzialità di uso e di penetrazione del tecnologico e del digitale all'interno dei sistemi di istruzione scolastica, dei sistemi produttivi, dei servizi alle persone e del marketing. Si pensi, ad esempio, all'utilizzo del *coding* nelle aule della scuola primaria per sostenere lo sviluppo di pensiero creativo da parte degli alunni e delle alunne, alla progettazione di *Chatbot* che forniscono un servizio di assistenza personalizzata al cliente, ai sistemi di automazione sempre più perfezionati sulla base delle caratteristiche degli *user*, alla possibilità di sostituire lo spostamento in persona con la *telepresence*, all'avanzamento delle ricerche di nanotecnologie a favore della cura di alcune malattie. Che ripercussioni hanno queste questioni sulle epistemologie professionali a banda larga (Butera 2020)?

La “digitalizzazione” delle professioni non si limita all'adozione delle tecnologie per supportare l'elaborazione delle informazioni e dei dati, a connettere telematicamente, a favorire riunioni e didattica virtuali. Si estende anche allo sviluppo di tecnologie *smart* che “aumentano” il lavoro con l'IA e sappiano situare e accompagnare le esperienze degli utenti dentro i diversi ecosistemi in cui operano. I sistemi tecnologici contestualizzano, personalizzano, ascoltano, fanno tesoro delle esperienze di relazione con le persone; integrano le conoscenze e potenziano le capacità di affrontare compiti difficili o im-

possibili; riconoscono e valorizzano l'espansione dei contesti, la rottura dei confini per un confronto sempre possibile con chi condivide in quel momento un problema simile.

La costruzione di conoscenze digitali è sempre più *embedded* e situata, *context-aware* e *content-sensitive*, e in grado di utilizzare incredibili quantità di dati per costruire una consapevolezza del contesto, delle persone che interagiscono e che, interagendo, progettando, creando, testando, producono altri dati utili a implementare le tecnologie e i sistemi già esistenti (Resnick 2018).

Le misure contenitive dal rischio del contagio da Covid-19 hanno prodotto un ulteriore riassetto negli ambienti di lavoro: si tratta di contesti fisici sempre meno definiti da logiche di *presenzialismo*, e sempre più tematizzati come *ecosistemi sociotecnici* espansi e ubiqui (Butera 2020). La ridefinizione degli ambienti di lavoro come sistemi espansi sottolinea la diffusione di un orientamento di lavoro per obiettivi, e non ad ore, la costruzione di reticoli relazionali flessibili, che viaggiano attraverso ponti e infrastrutture tecnologiche, sincrone e asincrone, quali e-mail, videoconferenze, stanze virtuali, chat. Si tratta di artefatti virtuali che sostengono una relazionalità pratica anche in condizione di distanziamento fisico, e che sembrano le modalità più promettenti in un mondo in costante cambiamento. Con il digitale si creano non solo piattaforme di lavoro ma anche *global community*, *international online college*, comunità che vengono umanizzate. Il tempo di lavoro e il tempo di vita si confondono e si intrecciano perché si lavora con diverse persone, che vivono anche in altri fusi orari, con altre abitudini e culture (Butera 2020).

La sperimentazione di condizioni di lavoro ubiquo, ibrido e *blended* ha favorito il superamento di una ripartizione anacronistica di mansioni, ruoli, livelli a favore di un cambio di paradigma verso una diversa concezione degli uffici, della loro organizzazione, del lavoro, supportata da tecnologie digitali e all'interno di sistemi sociotecnici aperti e non gerarchici (Federighi 2020; Rivoltella 2020).

3. La professionalità dentro un campo di studi intersezionali e transdisciplinari

Se coniughiamo i tratti emergenti degli scenari lavorativi e valutiamo le implicazioni che questi hanno nelle professioni si possono rilevare cambiamenti irreversibili.

Una delle parole chiave del post-professionismo è, come abbiamo sottolineato, creatività. Ciò di cui hanno bisogno coloro che svolgono una professione è di saper pensare in termini creativi, avere idee sfidanti, saper risolvere i problemi in maniera insolita e farlo insieme ad altri utilizzando il confronto tra posizioni diverse. La creatività è uno stile di pensiero e d'azione. Implica la capacità di allineare *umani e non umani e artefatti*, e l'utilizzazione di un dispositivo reticolare capace di intercettare gli elementi in gioco.

Già da tempo come gruppo di ricerca stiamo costruendo intorno alle prefigurazioni delle figure professionali un impegno teorico e metodologico che in questo momento sta sollecitando il dispositivo euristico dell'intersezionalità (Crenshaw 2017): quest'ultimo risponde alla necessità di muoversi dentro un'ampia comunità interdisciplinare, vitale per sostenere un settore in espansione supportato da interscambio intellettuale e collaborazione.

Se prendiamo come esempio il dibattito intorno alle professioni educative e formative, c'è chi si muove dentro logiche disciplinari rigorose e cerca lo specifico, la differenza, il ruolo, e chi ha costruito un campo attraverso le discipline (Fabbri 2018). Parlare di intersezione significa adottare un modo di pensare la gestione dell'apprendimento, dell'educazione e della formazione considerando tutte le categorie sovrapposte come l'evoluzione e interscambiabilità delle competenze al di là dei ruoli, tematizzare il potere, il volere di organizzazioni e attori organizzativi, l'uso di tecnologie che si espandono in un mondo incerto e imprevedibile, e tanto altro.

Il tema delle epistemologie professionali si configura come campo in cui non si tiene conto dell'allineamento tra corso di laurea e occupazione come transizione lineare. Schön nel suo libro *Il professionista riflessivo* (2006) ha offerto alle diverse comunità scientifiche materiali derivanti da opzioni teoriche e indagini empiriche per ripensare come

lavorano i professionisti, comparando tutti coloro che appartengono alla famiglia dei progettisti a coloro che hanno il compito di trasformare le situazioni. Architetti, ingegneri, *career developer*, manager si riconoscono in forme procedurali simili. Ma anche *digital distinguished educator*, *instructional designer*, *online content manager*, *big data specialist*, se si fa riferimento alle professionalità educative e formative che si occupano di *design* educativo (Fabbri & Giampaolo *in press*), e di progettazione di ecosistemi *online* di apprendimento. Argyris e Schön (2006) legano gli studi sulla professionalità alla crisi dei sistemi di formazione, ad un'idea riduttiva di scienza, e ad una epistemologia positivista della pratica. La filiera che apre consente di espandere il costrutto di pratica e di *practitioner* al di là della tradizionale dicotomia teoria/pratica. I pratici, nel momento in cui affrontano quei problemi situati in quella pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli che non si prestano a soluzioni tecniche, producono e generano conoscenza. Wenger nel suo libro *Comunità di pratica* (2006) racconta la genesi del costrutto di *comunità di pratica* emerso dalla ricerca dei modi attraverso i quali si costruisce conoscenza nelle organizzazioni. Studiando le organizzazioni ha potuto rilevare che la conoscenza professionale nasce in contesti informali, quando persone si aggregano perché condividono un problema o un tema. Non si tratta di ricerche recenti. Sicuramente autori provenienti da contesti disciplinari diversi hanno delineato un campo complesso affrontabile solo attraverso una comunità interdisciplinare, capace di vedere il reticolo di costrutti che un termine quale quello delle professioni porta con sé. In questo movimento intersezionale e internazionale, sono nate filiere di studi che si interessano del campo delle professioni, delle criticità dei modelli tradizionali e delle trasformazioni in atto per intercettare gli scenari futuri delle evoluzioni professionali dentro comunità interdisciplinari.

Note

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto e dei continui scambi tra le due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Alessandra Romano è Autrice del paragrafo 1, mentre Loretta Fabbri è Autrice dei paragrafi 2 e 3.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C., Schön D., 1998, *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodi e pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Bauman Z., 2014, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U., 2013, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Butera F., 2020, *Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda*, in «Studi organizzativi», 1, pp. 142-166.
- Crenshaw K., 2017, *On Intersectionality: Essential Writings*, New York Press, New York.
- Fabbri L., 2018, *La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 61-69.
- Fabbri L., 2011, *Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi*, in «Educational Reflective Practices», 1(I-II), pp. 39-57.
- Fabbri L., 2007, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Giampaolo M. (in press), *Verso un professionista del fare. Il pensare per progetti e l'educatore artigiano*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente».
- Fabbri L., Romano A., 2017, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Federighi P., 2020, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 10(27), pp. 67-79.
- Floridi L., 2019, *Pensare l'Infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano.

- Gherardi S., 2003, *La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo*, in «Studi organizzativi», 3, pp. 159-183.
- Gherardi S., Bruni A., 2007, *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- Gherardi S., Lippi A., 2000, *Tradurre le riforme in pratica. Le strategie della traslazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gherardi S., Nicolini D., 2004, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Geertz C., 2001, *Antropologia e filosofia*, Il Mulino, Bologna.
- Latour B., 2020, *What protective measures can you think of so we don't go back to the pre-crisis production model?*, <https://aoc.media/opinion/2020/03/29/imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/>.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Law J., 1992, *Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity*, in «Systems practice», 5(4), pp. 379-393.
- Lozza E., Bosio C.A., Graffigna G., 2009, *L'insicurezza lavorativa: antecedenti e conseguenti extra-organizzativi*, in «Risorsa uomo», 15(4), pp. 401-414.
- Marsick V.J., Neaman A., 2018, *Adult Informal Learning*, in Kahnwald N., Täubig V. (a cura di), *Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, pp. 53-72.
- Mezirow J., 2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pendleton-Jullian A.M., Brown J.S., 2018, *Design unbound: Designing for emergence in a whitewater world*, MIT Press, Boston MA.
- Resnick M., 2018, *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi*, Erickson, Trento.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., 2019, *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*, Unicatt, Milano.
- Rivoltella P.C., 2020, *Tecnologie di Comunità. Nuova Edizione*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Schön D.A., 2006, *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.

- Sibilio M., 2020, *L'interazione didattica*, Morcelliana Scholé, Brescia.
- Suchman L., 2007, *Human-Machine Reconfigurations: Plans and Situated Actions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sennett R., 2008, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- Tiraboschi M., 2019, *Persona e lavoro tra tutele e mercato. Per una nuova ontologia del lavoro nel discorso giuslavoristico*, Adapt Press, Modena.
- Watkins K., Marsick V., 2020, *Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19*, in «Advances in Developing Human Resources», 1(9), pp. 1-9.
- Weick K.E., Sutcliffe K.M., 2010, *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Wellman N., Applegate J.M., Harlow J., Johnston E.W., 2020, *Beyond the Pyramid: Alternative Formal Hierarchical Structures and Team Performance*, in «Academy of Management Journal», 63, pp. 997-1027, <https://doi.org/10.5465/amj.2017.1475>.
- Wenger E., 2006, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.

VII. L'educatore nei servizi per l'infanzia

Agnese Rosati

1. Introduzione

Il 17 aprile 2017 il Consiglio dei ministri ha deliberato, su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Valeria Fedeli, il D.Lgs. n. 65/2017 che ha introdotto il *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni di età*.

Il decreto, emanato dopo un iter legislativo lungo quattro anni, ha rappresentato una svolta importante sotto il profilo culturale, poiché ha evidenziato la volontà di valorizzare e tutelare l'infanzia ed ha avviato il riconoscimento di una professione educativa ritenuta a lungo marginale rispetto a quella delle insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Quella dell'educatore nei Servizi per l'infanzia si è resa una figura chiave nel nuovo sistema che ha previsto il possesso del titolo di laurea L19 in Scienze dell'educazione, ad indirizzo specifico per l'infanzia.

In questo contributo si intende mettere principalmente in evidenza, sullo sfondo del percorso normativo italiano contestualizzato in un più ampio quadro europeo sui servizi dell'infanzia, le finalità perseguite dal nuovo sistema, volto a tutelare bambini e bambine con l'offerta di esperienze di apprendimento, socializzazione e inclusione.

Se ciò da una parte consente di riconoscere il valore di una stagione "magica" (Fraiberg 1970/2006) e particolare nel ciclo di vita umana, allo stesso tempo richiama l'attenzione sul ruolo degli educatori e sulla loro formazione professionale.

2. Sfide culturali e opportunità

L'attenzione e la cura per i servizi per l'infanzia rappresenta per tutti i paesi una sfida culturale, sociale e politica capace di denotare sensibilità e rispetto per uno fra i periodi più importanti della vita umana. Spesso “rubata” da condizioni di povertà e miseria, da situazioni di indigenza e di diffuso sfruttamento, l'infanzia rischia di non esistere più (Postman 2005). Questo accade non perché non siano più presenti i bambini nelle società contemporanee, ma perché dopo secoli di lotte e di rivendicazioni in termini di diritti umani in molte aree del Pianeta si violano i diritti dell'infanzia, come se a questa età nulla potesse appartenere per natura. Le spose bambine come i bambini-soldato e tutti quei minori che sono illegalmente occupati nei lavori sommersi (Bertozzi 2003; Minoui & Nojoud 2016; Rosati 2016; 2019; UNICEF 1994) al punto da risultare “invisibili”, rappresentano una realtà neppure troppo isolata, una situazione grave alla quale dovranno essere date risposte in termini di risorse e offerte. Vertono in questa direzione gli impegni di molti Paesi europei con decisioni politiche ed interventi economici volti a concretizzare il diritto all'educazione e all'istruzione dei bambini attraverso adeguati interventi e servizi per l'infanzia.

Le opportunità offerte ai bambini e alle bambine sono il segno di una battaglia ideologica e culturale importante che si concretizza con l'offerta di spazi e contesti di apprendimento, di crescita e di socializzazione, nei quali anche le figure parentali di riferimento dovranno essere attivamente coinvolte.

Sono queste le sfide concrete del presente che come uomini e donne, genitori, educatori ed esperti impegnano in una riflessione pedagogica capace di generare nuove idee, tali da tradursi in esperienze educative per tutti, indipendentemente dalla età di vita e dalle condizioni socio-economiche di provenienza.

Parlare di servizi per l'infanzia e specificare l'importanza dei contesti educativi e del ruolo professionale di chi vi opera, contribuisce dunque a sottolineare questa dimensione progettuale che richiede all'educatore specifiche competenze che concorrono alla qualità dei servizi.

3. Linee e prospettive condivise: il Quadro Europeo dei Servizi per l'infanzia

I documenti elaborati dagli Stati Membri della Commissione Europea, pongono all'attenzione del lettore in particolar modo due aspetti ricorrenti nelle linee: *qualità* e *cura*. Se da una parte ciò sottolinea il rispetto e il riconoscimento per una delle stagioni più significative nella vita umana, qual è appunto l'infanzia, dall'altra evoca l'impegno e il senso di responsabilità di coloro che operano nei servizi dedicati ai più piccoli, per far sì che essi si possano affacciare al mondo di domani nelle condizioni migliori (EU 2011). Riferirsi alla *qualità* dei servizi significa attestarne l'efficacia e la funzionalità in relazione ai bisogni degli utenti (bambini e genitori), con una considerazione che si estende ai contesti e alle esperienze che gli stessi soggetti potranno fare in questi luoghi (Sannipoli 2021).

«Organizzazione strutturale, qualità dei processi formativi e degli esiti» (Lazzari 2016, p. 21) attesi, concorrono a determinare la qualità dei servizi, un aspetto riconosciuto non soltanto attraverso modalità di accreditamento, supportato dalla qualificazione del personale, ma validato anche dalle pratiche esperite che dovranno consentire ai bambini di svilupparsi integralmente, dunque sotto il profilo cognitivo, sociale, emotivo e culturale.

I principi chiave individuati dalla Commissione Europea servono ad orientare i singoli Stati in modo da assicurare ai bambini e alle loro famiglie accoglienza, inclusione e partecipazione attiva alla vita comunitaria. In vista del conseguimento di questi obiettivi, che si collocano in una politica generale di contrasto alla povertà educativa, anche le famiglie di etnia differente o provenienti da condizioni difficili, segnate da precarietà e situazioni di disagio socio-economico, potranno compiere con i propri figli i primi passi verso una cittadinanza attiva che richiede innanzitutto conoscenza, comprensione, attitudine al dialogo e alla tolleranza, per concretizzarsi nella quotidianità delle esperienze condivise nei luoghi educativi. Questa apertura all'altro (mondo-altro, esperienze-altre, storie e sensibilità differenti) esige un approccio collaborativo, una inclinazione all'ascolto e allo scambio di pratiche che un accesso ai servizi per l'in-

fanzia, con costi sostenibili per le famiglie, rende possibile. In queste prospettive si intravedono le finalità prioritarie dei servizi, da conseguire attraverso un'attenta progettazione educativa, sensibile alle difficoltà, rispettosa delle differenze, sostenitrice di valori condivisi. La validità della progettazione educativa, che concorre a determinare la qualità dei servizi, sarà caratterizzata dalle scelte, dalla propositività delle esperienze, dalla "concretezza" degli obiettivi e, non per ultimo, dalla significatività delle pratiche. Buone prassi condivise e sottoposte a pratiche critico-riflessive denotano anche il livello di qualificazione e preparazione professionale degli educatori.

Un ulteriore elemento da sottolineare riguarda le scelte curriculari, le metodologie, la intenzionalità degli atti e degli interventi, per garantire il completo sviluppo dei bambini che soprattutto nei primi anni di vita è incoraggiato dalle attività ludiche. Attraverso il gioco, infatti, i bambini iniziano a condividere spazi e tempi, a scoprire il significato delle regole e il valore della collaborazione. Con il metodo ludico, inoltre, avvengono gli apprendimenti della lingua e inizia la comprensione dei segni e dei simboli.

Nel rispetto delle fasi di sviluppo del bambino (Piaget & Inhelder 1999), senza alcuna forzatura ma con pazienza e fiduciosa attesa come Maria Montessori ha insegnato, con gli strumenti, i metodi e i materiali scelti dagli educatori, i più piccoli inizieranno a costruire storie nella sequenzialità del tempo (il *prima* e il *dopo*), a riconoscere le emozioni, ad attribuire un senso ai nomi, alle parole e alle cose presenti nell'ambiente. Dal contatto con gli oggetti e le cose, il bambino crea le prime rappresentazioni mentali ed attiva i propri schemi cognitivi, in maniera personale e creativa (Bruner 1964; Piaget 1955).

La relazione con i coetanei e con le figure di riferimento, quali sono gli educatori all'interno dei servizi, permetterà al bambino di sviluppare le prime forme di abilità sociali, necessarie per saper vivere con gli altri e promuovere ulteriori sviluppi e apprendimenti.

Le linee generali forniscono indicazioni di massima per tutti gli stati della Comunità Europea, riconoscono la diversità culturale che appartiene ad ogni stato come a ciascuna persona, nel rispetto delle differenze, dei bisogni e delle risorse individuali. Questo aspetto richiede all'educatore competenze progettuali specifiche (Pellerey

1983; Wiggins & McTighe 2007), con le quali offrire risposte educative ai bisogni e alle domande dei bambini e delle loro famiglie, in un dialogo costante con gli amministratori locali, i gestori dei servizi e gli stakeolder (Bondioli & Savio 2018).

Delineare un quadro europeo, con la vivacità delle esperienze che caratterizzano i servizi per l'infanzia nei vari paesi, consente dunque di elaborare uno sfondo comune e disegnare una prospettiva più ampia dei servizi educativi. Inoltre, questo sguardo d'insieme permette di valutare e monitorare molteplici modalità di offerta e risposta ai bisogni che emergono nelle pratiche di cura e di educazione.

La tensione migliorativa e lo slancio propositivo che animano il dialogo europeo possono contribuire ad alimentare nuove realtà, da sperimentare e da condividere sia nei processi che negli esiti. Questa visione comparata, che si allarga alla Comunità Europea, consente di validare le proposte attuate nei singoli paesi, per coglierne gli elementi di forza e gli aspetti critici che incidono sulla qualità dei servizi. Si tratta, allora, di conoscere quello che accade negli Stati, per capire se certi modelli possono essere applicati ad altre realtà locali e nazionali, per progettare risposte educative capaci di soddisfare i bisogni emergenti.

4. La cura nei servizi per l'infanzia

Un elemento ricorrente nel Quadro Europeo dei servizi per l'infanzia che si traduce in impegno concreto per l'educatore, riguarda la cura degli ambienti di apprendimento. Parlare di ambiente di apprendimento significa operare al fine di predisporre esperienze utili per sollecitare nei bambini curiosità ed interesse sulle quali si costruirà la conoscenza. Anche Maria Montessori ha ricordato l'importanza di un ambiente adatto, oggetto di cura e di attenzione da parte dell'educatore, come lo è stata la prima *Casa dei bambini*, fondata a Roma nel quartiere di San Lorenzo nel 1907. In questo ambiente i bambini possono toccare e maneggiare liberamente tutto, perché quegli *esercizi di vita pratica*, da svolgere con le scope, le spazzole ed altri oggetti di uso comune, per la pedagogista promuovono nuove abilità. *L'ambiente a misura di*

bambino di Maria Montessori testimonia l'interesse e l'utilità della pluralità di esperienze che il contesto può offrire, un contesto di cui avere cura per sollecitare in maniera spontanea, naturale e paziente, lo sviluppo sensoriale ed intellettuale dei bambini (Montessori 1950; 1970).

Il tema della cura, come si può ben capire, non si limita all'ambiente di apprendimento, poiché si manifesta nell'attenzione costante alle capacità e possibilità dell'età infantile. Prendersi cura dell'infanzia significa rispettarla, onorarla, apprezzarla e coltivarla nella convinzione che i "doni" che questa età offre diverranno tratti di personalità mature. Creatività, spontaneità, immaginazione e fantasia, caratteri propri dell'infanzia, se coltivati con sapienza e rispetto contribuiranno alla formazione di persone libere, sicure, autonome, dotate di quello spirito divergente che permette di affrontare in modo originale i problemi della comune esistenza. La cura, dunque, è l'elemento fondamentale di ogni relazione: essa dev'essere "pensata", progettata, costruita e problematizzata, per concretizzarsi come processo di aiuto (Boffo 2011).

Disposizione, attitudine, apertura, attenzione ai bisogni ed accoglienza rendono la cura una specifica competenza pedagogica che per la concretezza che la contraddistingue inevitabilmente interviene sulla modificazione delle persone, siano esse *oggetto* che *soggetto* di cura. *Struttura dell'esistenza* per il filosofo Martin Heidegger (1927/2006) «la cura può essere vista sia come sfondo (esistenziale) che come pratica (naturale o professionale, autentica o in autentica) che come effetto dell'esperienza educativa (cura di sé o normalizzazione)» (Palmieri 2011, p. 29).

Preoccupazione e pensiero per l'altro nella lettura heideggeriana, la cura si traduce in «coltivazione delle possibilità, a partire da condizioni date e contemporaneamente come domanda di senso sulle azioni che portano a cercare e coltivare tali possibilità» (ibidem).

In merito a ciò, possiamo affermare che la cura si manifesta con la creazione di un contesto che è materiale e simbolico insieme (Riva, 2004), per dichiararsi inoltre come esplicita e intelligente modalità di «apertura al mondo attraverso l'altro» (Boffo 2011, p. 167).

Le radici filosofiche della cura, di cui parla Hadot (2005), ne sottolineano il carattere etico e morale, per fare della cura un processo

che si concretizza attraverso le diverse fasi descritte da Tronto (2006): *caring about, taking care of, care-giving, care receiving*.

Aver cura dei bisogni individuali, allora, significa attuare strategie con le quali rispondere e mediare, per offrire ai soggetti la possibilità di vivere in maniera positiva le diverse fasi della vita personale. Ecco perché i servizi educativi per l'infanzia, prima di tutto, sono luoghi di cura, importanti per promuovere e sostenere i processi di scoperta e di crescita dei bambini.

5. Accessibilità ed accoglienza, parole chiave dei servizi

Un aspetto sul quale scommettono gli Stati europei è quello dell'accessibilità ai servizi da parte delle famiglie: preoccuparsi affinché i bambini possano vivere l'esperienza educativa dei servizi è un primo esempio di cura.

L'obiettivo da conseguire è rendere possibile a tutti i bambini e le bambine l'accesso ai servizi (Havnes & Mogstad 2011): in questo caso si tratta anche di agire politicamente trovando le risorse che rendano i servizi un bene di cui usufruire in maniera generale, piuttosto che un'opportunità per pochi, se è vero, come dimostrano numerosi studi, che perdere questa occasione educativa può incidere sulla crescita futura dei bambini.

Per rendere accessibili i servizi dovranno essere affrontati e risolti anche i problemi relativi all'organizzazione degli stessi; infatti, le indagini compiute in alcuni paesi d'Europa evidenziano che oltre al problema del costo mensile sulle scelte dei genitori incide anche la localizzazione territoriale e l'orario di apertura delle strutture, spesso gestite da privati e dislocate in aree non sempre adeguatamente servite dai trasporti pubblici (EU 2011; Eurydice 2015). Accanto a queste difficoltà vanno inoltre menzionate le "resistenze" culturali: molti genitori preferiscono far accudire da baby sitter o parenti i propri figli, poiché ignorano il risvolto educativo di questa esperienza, per la quale, secondo un luogo comune, "c'è tempo". Si tratta dunque di modificare l'approccio culturale degli adulti verso i servizi, per far maturare una concezione nuova e più evoluta, dura a morire in certe

realità locali e regionali, attraverso la quale far riscattare la valenza educativa dei servizi, nella consapevolezza che trattasi di spazi di vita e di crescita singola e comunitaria che contribuiscono al benessere e alla promozione dell'autonomia e della sicurezza personale. Oltre agli interventi di natura politica ed economica in ambito di Welfare occorre valorizzare le pratiche educative che sin dai servizi per l'infanzia promuovono inclusione, rispetto, solidarietà, spirito di appartenenza, attitudine alla collaborazione, uguaglianza e giustizia (Bennet, Gordon, & Edelman 2013). Questi valori, da riconoscere come comuni in una società democratica, ispirano la progettualità dei servizi educativi, in una tensione al miglioramento che si radica sulle esperienze quotidiane, sulla concretezza dei bisogni e delle situazioni che pongono al centro di ogni riflessione la natura del bambino.

Accessibilità, accoglienza, qualità, cura, progettazione, valutazione e documentazione sono dunque gli elementi sui quali focalizzare l'attenzione quando si parla servizi educativi per l'infanzia, aspetti sui quali anche la Commissione Europea richiama l'attenzione della Governance, di cui ricorda la responsabilità a livello gestionale, sia in ambito nazionale che regionale e locale (Lazzari 2016).

6. Impegni per l'infanzia

La storia italiana dei servizi educativi per l'infanzia fa esplicito richiamo a numerosi documenti e provvedimenti, fra i quali si menzionano: la *Convenzione sui Diritti del fanciullo* di New York del 1989, resa esecutiva ai sensi della L. n. 176/1991; la L. n. 63/2000, recante *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*; il D.lgs. n. 59/2004, *Norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione*; il Decreto n. 89/2009, relativo alla revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione; il D.M. n. 254/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; la L. n. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*; il Decreto n. 65/2017, che istituisce il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni.

Le normative e i decreti legislativi ai quali si fa riferimento, testimoniano un cambiamento di prospettive legate, nello specifico, all'età dell'infanzia. Quello che emerge dalle disposizioni più recenti è l'emergere di nuove consapevolezze specifiche riguardo all'età dei soggetti, ai loro bisogni primari e di cultura, ai quali lo Stato, le Regioni e i Comuni, devono dare risposta.

In un contesto storico-culturale che appare sempre più fluido e in mutamento, caratterizzato da una iper-complessità che si accompagna ad una profonda crisi valoriale, occorre riflettere sull'educazione e trovare strategie capaci di assicurare a tutti i cittadini il riconoscimento dei propri diritti, a partire dalla più tenera età. L'articolazione di un sistema integrato 0-6 rappresenta una risposta significativa, in quanto costituisce un primo passo per un cambiamento che prima di essere istituzionale è essenzialmente culturale.

Trasformazione, passaggio, cambiamento di paradigma, evoluzione: sono questi i caratteri che si riflettono nelle istituzioni educative, le quali richiedono adeguatezza in tempi rapidi poiché

nella società dei consumi liquido-moderna, fatta di legami mutevoli, fragili, effimeri e incerti, le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure (Margiotta 2014, p. 156).

Di qui l'esigenza di "sorvegliare" con attenzione sui luoghi educativi, dei quali aver cura in senso pedagogico.

La storia dell'educazione offre a tale proposito uno sguardo d'insieme utile nella ricostruzione temporale per ripercorrere il cambiamento delle istituzioni, delle forme, dei soggetti e dei contesti educativi. D'altra parte, non si può dimenticare che l'educazione

è il risultato (sempre più frequente) dell'azione ed interazione di almeno tre fattori principali: la famiglia, le istituzioni scolastiche e quella che i sociologi hanno definito come "scuola parallela", che consiste nella vita sociale nel suo insieme e, particolarmente, di tutti i media: stampa, radio, televisione (Zago 2013, p. 174).

Del resto «il pensiero e l'azione, la pedagogia e l'educazione non lavorano nel vuoto, ma si riferiscono a realtà concrete» (Mialaret

1967, p. 15), situazioni che evolvono e caratterizzano la dinamicità dei contesti, dei soggetti e delle condizioni effettive dell'educazione. Sono queste le "variabili" dell'educazione che, suscettibili di una trasformazione culturale, si estendono ai contesti, ai bisogni di cultura e di formazione che riguardano i soggetti e, a maggior ragione, coloro che educano in tali spazi ed ambienti.

L'educazione sta vivendo una situazione difficile, dolorosa, prodotta dalla crisi dell'io, della società intera e dello Stato (Mattei 2009; Tramma 2015). L'emergenza sanitaria da Covid-19, d'altra parte, ha accentuato questi elementi di debolezza ed ha evidenziato i limiti di risposte istituzionali educative, talvolta incapaci di costituire solidi punti di riferimenti nella vita quotidiana dei bambini e, di riflesso, degli adulti.

In educazione e nelle scelte politico-istituzionali, servono flessibilità, capacità di previsione e cambiamento, per assicurare risposte educative significative. I servizi educativi 0-3 operano in questa direzione (Restiglian 2017) per assicurare ad ogni bambino il diritto ad un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (EU 2006; ONU 2015).

Come in altri Paesi europei, anche in Italia l'attenzione si focalizza sulla qualità dell'offerta educativa che riguarda i servizi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia, statali e paritarie. I servizi del Sistema integrato offrono più possibilità, in quanto articolati in nidi e micronidi per bambini tra 3 e 36 mesi, sezioni primavera per bambini tra i 24 mesi e i 36 mesi, oltre ai servizi integrativi costituiti da: spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare, servizi educativi gestiti da Enti locali, enti pubblici o privati. L'unitarietà del percorso educativo costituisce sicuramente una sfida ambiziosa ed un progetto ad ampio raggio tale da per soddisfare il bisogno di cura, di benessere, autonomia e inclusione di ogni bambino.

7. Riferimenti normativi e tradizione culturale

Le esperienze pedagogiche di Ferrante Aporti, delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori, solo per citarne alcune fra le più note ed ap-

prezzate, hanno contribuito a diffondere nel nostro Paese una maggiore sensibilità per l'infanzia a partire dagli ultimi anni dell'Ottocento e i primi del Novecento, con uno sguardo attento all'ambiente di apprendimento e alla preparazione delle educatrici e degli insegnanti.

Il tema, non nuovo nella letteratura pedagogica europea se si ricordano i contributi di Fröebel e Pestalozzi in primis, ha sottolineato l'attenzione al mondo educativo, inteso come spazio sociale, culturale e di vita, animato dai bambini e predisposto dagli adulti.

La funzione custodialistica e assistenziale dei primi asili, come quello di Aporti a Cremona (1830), è però rimasta nella mentalità collettiva che anche oggi, seppur sia passato molto tempo, fatica a riconoscere il valore educativo e l'impegno formativo dei servizi per l'infanzia. Per rivendicare tale dimensione, ignorata a lungo, servono impegni politici decisivi, passi da compiere anche dal punto di vista legislativo che si accompagnano ad una nuova definizione di principi e prospettive. Quando si parla di principi si fa riferimento agli elementi che concorrono a definire la qualità dei servizi che hanno bisogno di alimentarsi di nuove prospettive, da ricercare anche nella volontà di estendere diritti di riconoscimento e di inclusione socio-culturale ad ogni bambino e, di riflesso, alle figure parentali di riferimento. A questa volontà deve corrispondere una legislazione che sostiene il cambiamento nelle idee (riscattare la dignità dell'*educativo* e delle figure professionali che in questo operano) e nelle politiche trasformative (riconoscimento del diritto all'educazione e all'istruzione, alla cura e al benessere).

In questa direzione opera la L. n. 107/2015 che ha posto le basi per il Sistema integrato di educazione e istruzione. Rispetto alla L. n. 1044/1971 che ha descritto il nido come servizio sociale di interesse pubblico, gestito dagli enti locali con il finanziamento delle regioni (art. 6), la L. n. 107 ha operato per il superamento della funzione di assistenza e custodia spettante al nido per una lunga tradizione storico-culturale (Longo 2021).

Il nido, nell'ottica dei servizi per l'infanzia descritti con il successivo D.Lgs n. 65/2017, ha assunto una nuova fisionomia, per essere quel luogo in cui «l'educatore valuta, verifica e sostiene il livello di interesse, concentrazione e socializzazione del bambino attraverso

le sue proposte educative tese a realizzarne la partecipazione attiva e creativa» (Santilli & Penso 2018, p. 9).

Senza entrare nel merito dei passaggi legislativi nazionali e regionali che hanno consentito questo cambiamento di visione e di funzioni, vale comunque la pena di recuperare alcuni elementi che emergono dalla lettura della normativa più recente, contenuti nella L. n. 107/2015 e nel D.Lgs. 13 aprile 2017. Il decreto se contribuisce a delineare strutture e servizi per i bambini e le bambine, di cui riconosce il diritto all'educazione, all'istruzione, all'inclusione sociale e culturale, d'altra parte richiama alla professionalità di coloro che operano in questi contesti.

8. La formazione dell'educatore per l'infanzia

La normativa a cui si è fatto riferimento evidenzia molti elementi interessanti che riguardano direttamente l'educatore: qualificazione professionale e formazione universitaria sono indubbiamente gli aspetti salienti. In considerazione di ciò, sulle sollecitazioni fornite anche dalle normative, l'offerta formativa universitaria si è diversificata per curricula, in base al profilo in uscita degli studenti e agli sbocchi professionali. L'individuazione di obiettivi formativi specifici, caratterizzanti i curricula, ha sottolineato non solo l'importanza delle conoscenze, quanto in primo luogo la capacità di una loro applicazione nelle pratiche e nei contesti. Gli obiettivi sostengono finalità importanti, da individuare anche nella consapevolezza culturale circa la propria professione, sostenuta da competenze meta riflesse e di progettazione con le quali l'educatore opera sul piano promozionale, preventivo e riabilitativo (Tramma 2014) e acquisisce competenze operative in contesti specifici, come lo sono quelli dedicati alla fascia d'età 0-3.

Il riconoscimento della identità educativa dei servizi per l'infanzia costituisce un punto di forza per un "riscatto culturale" di tutti quei contesti spesso penalizzati dall'essere al di fuori delle istituzioni formali (Balzaretto & Vannini 2018; Miodini & Zini 2005) e delle persone che operano in tali ambiti.

Competenze specifiche, abilità progettuali, relazionali e comunicative, intrecciate alle competenze etico-sociali necessarie per affrontare e comprendere i problemi del presente, consentono di costruire percorsi educativi rispondenti ai reali bisogni dei bambini e delle loro famiglie, e, d'altra parte, concorrono a definire una professionalità poliedrica, qual è, appunto, quella dell'educatore.

Per accettare le sfide che il proprio lavoro comporta, nella quotidianità delle situazioni e nella imprevedibilità degli eventi, l'educatore dovrà nutrire ed esercitare consapevolezza personale e professionale. Tuttavia, tale consapevolezza del ruolo e del proprio "essere educatore" non è mai data una volta per tutte, bensì si alimenta. In ragione di ciò possiamo definire l'educatore un *professionista incompiuto* (Rossi 2014), abile nell'orientamento operativo, capace di costruire l'evento educativo e di ricercare il significato della propria professione nelle azioni quotidiane. Saranno le stesse esperienze a guidare nella riflessione, con un atteggiamento che invita a ri-progettare costantemente il ruolo e a tratteggiare la propria storia professionale e umana, sì da scorgere elementi nuovi capaci di avviare il cambiamento nelle pratiche e nelle posture (Mortari 2003; 2008; Pellerey 2017; Savickas 2014).

Questo è il senso originario della "competenza pedagogica", che rende cosciente "ciò" che si vuole perseguire – finalità e obiettivi – e indica anche il "come" procedere (Bertolini 1988).

Conoscenze teoriche e pratiche, comprensione, empatia, fiducia, pazienza, accoglienza, ospitalità, rispetto, speranza e tenerezza sono abilità e virtù per vivere ed educare, modi di operare che onorano e avvalorano la professione educativa (Gardner 2006; Rossi 2014).

9. Conclusione

Le normative di riferimento di cui si è dato conto nelle pagine precedenti rappresenta la cornice nella quale collocare la figura dell'educatore nei servizi per l'infanzia. La descrizione di questi contesti, pur se essenziale come nell'economia di un contributo, è stata il pretesto per raccogliere ed esaminare alcune questioni che non possono essere ignorate quando si vogliono indicare i tratti di una professione, qual

è appunto quella dell'educatore, sulla quale pesano ancora pregiudizi rispetto ad altri ruoli. La richiesta di un titolo di studio universitario, rispondente ad un percorso di formazione, evidenzia, d'altra parte, la complessità di una professione educativa che non si improvvisa. Sono molte le aspettative nutrite verso l'educatore per l'infanzia, dalle quali derivano impegni caratterizzati dal senso di responsabilità e di presa in cura dell'altro. Ciò impone in primo luogo un'attitudine alla riflessività sulle pratiche e sui processi che conferiscono qualità agli interventi educativi. Proprio per l'assenza di casualità, tali interventi dovranno essere progettati, dunque ritagliati sui bisogni concreti dei bambini e delle loro famiglie. Forse è proprio questo l'elemento sul quale far leva per un riscatto dell'educativo, inteso come servizio di qualità per la comunità intera. A tal fine, sarà espressione delle competenze dell'educatore saper accogliere, facilitare, sostenere e promuovere nella concretezza dei contesti e delle strutture, percorsi di crescita e di sviluppo umano per ogni bambino, senza lasciare indietro nessuno. Questa esigenza di conciliazione fra universalità dei diritti e particolarità delle situazioni ha nell'educatore per l'infanzia il mediatore per eccellenza, quel ponte che unisce e raccorda, nello spazio del servizio e nel tempo del vissuto educativo, bisogni particolari e diritti universali dei bambini.

Riferimenti bibliografici

- Balzaretti N., Vannini I., 2018, *Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 18, pp. 187-213.
- Bennet J., Gordon J., Edelman J. (a cura di), 2013, *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*, European Commission, DG EAC.
- Bertolini P., 1988, *L'esistere pedagogico. Ragione e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertozzi L., 2003, *I bambini soldato. Lo sfruttamento globale dell'infanzia. Il ruolo della società civile e delle istituzioni internazionali*, Emi, Bologna.
- Boffo V., 2011, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano.
- Bondioli A., Savio D., 2018, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma.
- Bruner J.S., 1964, *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Commissione Europea, 2006, *Verso una strategia europea sui diritti dei minori*. <https://www.eur-lex.europa.eu>.
- Commissione Europea, 2011, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi nel mondo di domani nelle condizioni migliori*, <https://www.eurlex.europa.eu>.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Delors J., 1997, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma.
- Euridyce, 2015, *Educazione e cura della prima infanzia. Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa*, <http://www.indire.it>.
- Fraiberg S.H., 2006, *Gli anni magici. Come affrontare i problemi dell'infanzia dalla nascita all'età scolastica*, Armando, Roma (Original work published 1970).
- Gardner H., 2009, *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston MA.
- Hadot P., 2005, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino.
- Havnes T. Mogstad M., 2011, *No Child Left Behind: Subsidies Child Care and Children's Long-Run Outcomes*, in «American Economic Journal: Economic Policy», 3(2), pp. 97-129.
- Heidegger M., 2006, *Essere e tempo*, trad. it. di Marini F., Mondadori, Milano (Original work published 1927).
- Lazzari A. (a cura di), 2016, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*, Zeroseiup, Bergamo.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Longo M., 2021, *Organizzazione e strategie di intervento nei servizi per l'infanzia*, Anicia, Roma.
- Margiotta U., 2014, *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*, Anicia, Roma.
- Mattei F., 2009, *Sfibrata paideia: bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma.
- Mialaret G., 1967, *Introduzione alla Pedagogia. «Il libro rosso della pedagogia»*, Armando, Roma (Original work published 1964).
- Minoui D., Nojoud A., 2016, *La sposa bambina*, Piemme, Milano.
- Miodini S., Zini M.T., 2005, *L'educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, Carocci, Roma.

- Montessori M., 1950, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.
- Montessori M., 1970, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Mortari L., 2003, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L., 2008, *A scuola di formazione: formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Palmieri C., 2011, *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, Unicopli, Milano.
- Pellerey M. (a cura di), 2017, *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Pellerey M., 1983, *Progettazione didattica*, SEI, Torino.
- Piaget J., 1955, *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Einaudi, Torino.
- Piaget J., Inhelder B., 1999, *L'immagine mentale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Postman N., 2005, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma.
- Restiglian E., 2017, *La formazione iniziale degli educatori della prima infanzia. Realtà e prospettive*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG).
- Riva M.G., 2004, *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rosati A., 2016, *Infanzia, violenza e diritti negati. I bambini soldato*, in U. Conti (a cura di), *Elementi per una sociologia del terrorismo. Temi e prospettive di ricerca*, Rubbettino, Sovaria Mannelli, pp. 79-87.
- Rosati A., 2019, *Infanzia: letture, problemi e prospettive*, in «Studium Educationis, Rivista quadrimestrale per le professioni educative», Anno XX(3), pp. 39-46.
- Rossi B., 2014, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sannipoli M. (a cura di), 2021, *La valutazione della qualità dei servizi 0-6. Un percorso partecipato*, Franco Angeli, Milano.
- Santilli R., Penso D., 2018, *Il nido a gocce. Percorsi educativi nei primi anni di vita dei bambini*, Anicia, Roma.
- Savickas M., 2014, *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XX secolo*, Erickson, Trento.
- Tramma S., 2014, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.

- Tramma S., 2015, *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Tronto J.C., 2006, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia.
- UN. United Nations, 2015, *Resolution adopted by the General Assembly. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, A/RES/70/1, 25 September 2015, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.
- UNICEF, 1994, *La condizione dell'infanzia nel mondo*, Anicia, Roma.
- Wiggins G., McTighe, 2007, *Fare progettazione*, LAS, Roma.
- Zago G., 2013, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano.

VIII. Quando le parole fanno le professioni

Fabio Togni

1. La *parole* e la *langue* dell'educazione e della formazione

Come giustamente ha sottolineato Austin (1987) *le parole fanno cose*. Nella sua teoria degli atti linguistici, infatti, si è soffermato non solo sull'effetto locutorio e illocutorio delle parole, ma ne ha ben descritto le coloriture e, soprattutto, gli effetti. È proprio il valore performativo e costruttivo del discorso e della narrazione che descrive al meglio il valore trasformativo delle parole e ne sottolinea il significato formante in contesti professionali. Sono più spesso le parole che transitano in una relazione educativa e/o lavorativa, infatti, a muovere le persone coinvolte in quella interazione, a una con-formazione – nel senso etimologico e non deteriore del termine – al sistema di riferimento o all'organizzazione in cui esse agiscono professionalmente, costruendo sistemi di riferimento e di valori, “agendo” prassi professionali in nome dell'appartenenza e della condivisione (Boffo 2020a). Talvolta tale processo è irenico e spontaneo, talvolta è polemico e forzato; talvolta è semplice, più spesso è complesso, ma in ogni caso inevitabile.

Dunque, oltre la mera descrizione, sono proprio gli atti linguistici nella loro performatività a dar vita al percorso di presa di forma, che è la base della crescita e del cambiamento in ogni fase del percorso esistenziale individuale. Addirittura, essi contribuiscono alla costruzione degli immaginari sociali e hanno un ruolo fondamentale nelle costruzioni sociali di genere e comportamento sessuale (Batler 1988). Ancora di più, soprattutto gli studi linguistici italiani, hanno avuto modo di mostrare come gli atti performativi si debbano porre sul crinale di quella transizione tra *poiesi* (il fare) e *praxis* (l'agire), mostrando come il linguaggio non sia semplicemente legato alla produ-

zione di un prodotto (il discorso), ma abbia la funzione di attestare la persona umana, “facendola”, andando oltre ogni sua riduzione materiale (Lo Papiro 2003). Meglio sarebbe dire che, proprio il valore performativo del linguaggio, con la sua paradigmaticità, favorirebbe il riconoscimento e l’attivazione della transizione dalla dimensione poetica alla dimensione pratica, attivando processo di rielaborazione cognitiva e di senso. Ciò si potrebbe notare e riscontrare nei discorsi e nel linguaggio (Virno 2002) anche nei e dei contesti professionali, permettendo di affermare che, nelle professioni – ma il discorso è generale e vale per ogni altra esperienza e azione – ben più importante di ciò che si fa, è fondamentale la narrazione di ciò che si è fatto. Ciò contribuisce a rendere vero uno degli assunti fondamentali delle *Narrative theories* in educazione: la persona si forma, narrando e la narrazione rappresenta il percorso quasi necessario e di tipo metacognitivo per l’attestazione dell’agire personale. Nel caso in oggetto, entrambe le azioni, quella professionale e quella narrativa, hanno un ruolo complementare nel percorso di formazione. Non è solo l’agire lavorativo, dunque, a costruire la persona umana e il suo essere *in atto* nel lavoro, ma anche la rielaborazione e risignificazione narrativa di tale agire, mediante un processo narrativo e biografico di attribuzione di senso e di significati, a contribuire alla definizione del sé professionale. Rivolgere l’attenzione all’agire narrativo, in ragione dei suoi effetti performativi e della sua funzione di *significazione* è, perciò, estremamente importante per una riflessione pedagogica che voglia costruirsi in modo semiotico, riconoscendo la natura narrativa del pensiero e il profilo autobiografico della formazione.

E tra i molti atti performativi, quelle forme narrative, cioè, che non solo descrivono e coloriscono affettivamente la parola, ma generano e danno vita a un’azione e che vanno dal più semplice “Grazie” fino ai più complessi “Giuro”, “Ti maledico” e “Ti faccio i miei più sinceri complimenti”, quello che risulta avere un valore di assolutezza risulta essere quel “io parlo”. Esso, in modo pieno e compiuto, realizza totalmente ciò che dice, senza alcun residuo di contenuto, di traduzione, di interpretazione contestualistica o differimento di tempo. Infatti, il performativo assoluto dell’“Io parlo” contribuisce a

riaffermare ritualmente, in una concreta congiuntura storica o biografica, i caratteri differenziali dell'*Homo sapiens*. L'antropogenesi diventa così sincronica alle più varie, e semmai corrive, vicende empiriche. Mettendo in rilievo l'atto di enunciare, ossia il puro poter-dire, si attraversa di nuovo la soglia che la specie valicò in *illo tempore* (Virno 2003, p. 48).

Dentro tale performatività si nasconde la coincidenza tra l'intenzionalità dell'azione e l'intenzione mentale, tra il volere e l'agire, spostando l'asse dalla produzione delle cose al suo processo e al suo dispiegamento storico.

La parola e l'atto di parlare ha proprio per questo suo profilo di azione vera e propria (Bertagna 2010) un valore formativo, tuttavia, come ha ben evidenziato la tesi strutturalista, la *parole* non è mai separabile da una *langue* (De Saussure 1916/2009) e l'atto del linguaggio ha sempre una configurazione storica, che si nutre di tutta una serie di elementi incorporati (*embedded*) e incorporati (*embodied*) che informano a loro volta l'atto individuale del parlare. In altri termini, la parola sarebbe possibile solo a condizione di una serie di dispositivi linguistici, che contribuirebbero a dare forma a quella parola, incarnandola in un preciso contesto storico. Tra i dispositivi annoveriamo quelli di una lingua precisa, che porta con sé tutta una serie di immaginari culturalmente attestati in forme particolari e che possono essere, più o meno, trasparenti. "Io parlo", dunque, evocando un mondo, una visione, un sistema di valori che contribuisce a fornire all'atto performativo assoluto una serie di connotazioni volta a volta differenti.

Non è quindi inutile per comprendere il profilo dell'azione e dei suoi saperi (Galeotti 2015) – e in particolare dell'azione educativa nei contesti professionali – indagare i "discorsi" (*alias* "dispositivi performativi") entro i quali l'atto performativo del parlare educativo si inserisce e si forma, riconoscendo il valore contestuale e situazionale della performatività. Soprattutto quando dall' "io parlo" transita ad altri performativi – questa una tesi del presente saggio – quali ad esempio "Io educo" o "io formo", soprattutto quando queste locuzioni sono sulla bocca di colei o colui che svolge una delle professioni della famiglia degli educatori e dei formatori, che si definisce per il suo essere una professione di "parola".

Secondariamente, è importante considerare che i discorsi entro i quali si costruisce una professione educativa, veicolati all'interno di un'organizzazione, quelli che definiremo *script* e che intenderemo come sorta di copioni narrativi entro i quali inserirsi e innescare una serie di improvvisazioni, risultano strategici per fornire un *frame* a qualunque autorappresentazione del proprio agire professionale.

In terzo luogo, tali *script* si medieranno in tutta una serie di orizzonti metodologici che connoteranno, volta a volta, l'agire e il narrare professionale contribuendo a fornire quelle traiettorie narrative che attestano la crescita personale e professionale di ogni professionista. Tali set metodologici, sarebbero il frutto di tutta una serie di esperienze pregresse di mobilitazione della competenza di *problem solving* e, a loro volta, costituirebbero una serie di repertori di secondo livello che aiuterebbero nell'identificazione personale del profilo professionale.

Per queste e per molte altre ragioni che non possono essere approfondite in questa sede, è, quindi, interessante prendere in considerazione le narrazioni entro le quali ogni educatore o formatore si pone e che a lui permettono non solo di fare educazione e formazione, esercitando la parola, ma di pensarsi educatore e formatore, realizzando quel ritorno su di sé, che solo la dimensione performativa della narrazione può consentire in modo pieno e compiuto.

2. Potenziale formativo (dell'organizzazione) e Potenziale progettuale (del professionista)

Come ovvio, il pensarsi educatore e formatore, non può prescindere dall'adesione a una *langue* formativa ed educativa, a un sistema, cioè, di immaginari, di discorsi e narrazioni che permettono di autodefinirsi e, al contempo, informano l'agire educativo e formativo. Soprattutto quando questi discorsi e narrazioni sono acquisiti all'interno di un'organizzazione che con il suo insieme di beni, servizi e patrimoni materiali e immateriali condivisi si pone come luogo di edificazione del profilo professionale di educatori e formatori, manifestando e rivelando, in questo modo, tutto il suo Potenziale

Formativo (Torlone 2019). L'agire educativo non prescinde da questo incontro con il *dispositivo* organizzativo e con il dialogo con le istanze personali di cui ogni educatore e formatore è portatore. È dunque nell'incontro tra il Potenziale Formativo dell'organizzazione e il Potenziale Progettuale personale che si costruisce e si costituisce la parola performativa dell'"io educo", incarnando quel processo che, solo a questo livello e a queste condizioni, si può dire trasformativo (Mezirow 1978/2016). In altri termini, l'incontro dialogico tra Potenziale Formativo e Potenziale Progettuale in contesti professionali è l'elemento che permette di attivare quel processo di *performatività* e di *performatività-assoluta* che abbiamo testé descritto e che permette non solo di agire in modo professionalmente adeguato, ma di compiere l'itinerario di attestazione di sé che l'esperienza lavorativa può garantire in età adulta. In modo analogico, dunque, se al Potenziale Progettuale personale coincide la *parole*, la *langue* di tale atto linguistico sarà quello del Potenziale Formativo dell'organizzazione.

Lo *storytelling* professionale (Boffo 2020b) ha, proprio per queste ragioni, il potere di offrire informazioni su una triplice dimensione.

In primo luogo, può fornire informazioni sul Potenziale Formativo dell'organizzazione che viene attivato nella relazione dialogica con i propri membri.

In secondo luogo, può fornirci informazioni sugli immaginari che nutrono il Potenziale Progettuale di colui che è inserito all'interno dell'organizzazione

In terzo luogo, e sopra ogni altro luogo, può fornirci informazioni sulla relazione dialogica che si innesca tra la persona e l'organizzazione e sulla vicendevoles coimplicazione trasformativa. È infatti la relazione tra ciò di cui la singola persona e ciò che di cui l'organizzazione sono portatori ad attivare il processo trasformativo. Il cambiamento e la trasformazione, infatti, assumono il profilo di un discorso e hanno un andamento dialogico, che prevede non solo uno scambio di informazione, ma un vicendevoles processo di accordo, negoziazione, attribuzione di significato e di senso. Si vengono così a tracciare delle traiettorie narrative inedite e non lineari, analoghe a quanto avviene dal punto di vista professionale, dove la non linearità è cifra di qualità e di trasformatività (Federighi 2018). L'esercizio con-

creto della libertà individuale, infatti, permette di realizzare le promesse offerte dal Potenziale Formativo dell'organizzazione e, al contempo, in un processo ermeneutico di coimplicazione, procede alla sua riorganizzazione e trasformazione, in ragione dell'attivazione del Potenziale Progettuale personale. Esattamente come in ogni dialogo, che è emblema della co-implicazione e co-costruzione, si vengono a creare nuove forme di narrazione, che sono in grado di attualizzare i reciproci potenziali – quello organizzativo e quello personale, per quanto in oggetto, ma quelli di ciascuno degli attanti comunicativi, per quanto attiene l'esperienza comunicativa generale –, trasformando la mera esecuzione di compiti e procedure – *poiesi* – in azioni vere e proprie – *praxis*.

Proprio per queste ragioni, ha senso intraprendere una disanima delle narrazioni e delle metafore professionali della famiglia professionale degli educatori, elaborando primariamente una serie di descrittori del modo di intendere l'educazione e l'agire educativo. Tali descrittori o *copioni* preformati, che paiono risiedere nel Potenziale Formativo delle differenti organizzative, costituiscono la grammatica della costruzione dell'identità professionale che, come abbiamo avuto modo di intendere, ha un profilo dialogico e narrativo, inaugurando in ogni membro di un'organizzazione una storia unica e peculiare, frutto del processo di coimplicazione dei rispettivi potenziali. Proprio in ragione di questa natura di rimando – alla persona e all'organizzazione –, tali *script* descrittivi hanno il profilo teorico di *metafore*, di forme di narrazione che innescano un rimando nell'esperienza concreta di chi le interpreta e che si alimentano sulle pratiche degli attanti dell'organizzazione (Ricoeur 1975).

3. Script professionali e costruzione dell'identità professionale

Una prima e ulteriore considerazione generale va dedicata al profilo narrativo dell'identità personale. Gli studi sul *Narrative Thinking* hanno ampiamente dimostrato – lo abbiamo appena accennato in avvio di questo contributo – che le strategie riflessive personali assumono un profilo narrativo (Bruner 1990). Lo stesso processo del

pensiero sarebbe una sorta di *storytelling* in cui si assisterebbe a un concatenamento progressivo di costruzioni di senso e di processi di significazione (Smorti 1994). Pensando, la persona umana costruirebbe storie e ciò avrebbe un ruolo fondamentale nell'attestazione della propria identità personale. Infatti, solo un mondo raccontabile e narrabile sarebbe “sostenibile” e “pensabile”: pertanto narrare il mondo, oltre ad attestarne l'esistenza e l'esistenza del narratore, mediante le strategie del pensiero – e di quella che l'antichità aveva definito giustamente *del logos*, ovvero *del discorso* e *della parola* – renderebbe sostenibile l'esistenza individuale a livello profondo e chiarirebbe la posizione del sé rispetto al mondo, dando ad esso senso e significato.

Per analogia e per estensione, anche l'identità professionale avrebbe un profilo narrativo (Boffo 2020b). Le *Professional Bio* attesterebbero proprio il profilo narrativo della costruzione dell'identità personale (Togni 2020) e nascerebbero dall'incontro, come già anticipato, tra i copioni preformati o *script* professionali, attestati come patrimonio e “bene” del Potenziale Formativo dell'organizzazione professionale, e i repertori personali di competenza agita in situazioni di *problem solving*, che abbiamo definito *set metodologici*, che rappresentano il patrimonio e il bene del Potenziale Progettuale personale dell'adulto in assetto lavorativo.

Concentrandosi sui primi, Brichaux, ormai diversi anni fa (1997), prendendo ad oggetto le organizzazioni formali dell'educazione ha individuato tre principali metafore descrittive che hanno il potere di assumere il profilo di altrettanti copioni e immaginari professionali:

- *Immaginario tecnico-manageriale*. È quel tipo di formatore che conosce appieno le risorse dei propri educandi, ma per organizzarle e convogliarle su decisioni e mete già da lui decise e che ritiene siano risposte efficaci ai problemi che man mano si presentano. Nell'ottica del *problem-solving* è il formatore che sa come si risolvono i problemi. Questo modello fondato sul *processo-prodotto* ha evidenti derive comportamentiste basate sul meccanismo di causa ed effetto: a ciascun intervento educativo sarebbero associati prevedibili e predeterminabili esiti. Ciò è possibile perché il formatore ha il pieno controllo della situazione educativa e dei comportamenti

degli educandi (Crispiani 2010; Gauld & Miller 2004; Goldstein & Ford 2002; Salas *et al.* 2012; Wette 2011);

- *Immaginario strategico-comunicativo*. Più che sulla padronanza della situazione educativa, questo formatore si caratterizza per la sua efficacia comunicativa, i suoi strumenti relazionali e linguistici. È bravo perché è capace di dialogo, di convincere e coinvolgere (Towler *et al.* 2001; Towler 2009). Grazie a questa sua abilità relazionale, al vecchio modello della relazione giocata in chiave *vincente-perdente* (con strategie di persuasione volte alla sottomissione), sa sostituire quello più irenico in chiave *vincente-vincente* mediante l'utilizzo dell'attrezzatura della pragmatica comunicativa. Qui, il rischio è quello di ridurre l'agire formativo ad una relazione fondata sull'astuzia, sulla persuasione e sulla seduzione al fine di ottenere il consenso altrui (Boendermaker *et al.* 2003; Ghosh *et al.* 2012; Khamarko *et al.* 2012);
- *Immaginario artigianale-bricoleurale*. Fa prevalere il sapere che ha raccolto dalla sua esperienza diretta rispetto a quello formale-intellettuale e la dote della creatività su quella della pianificazione strategica, favorendo il metodo della improvvisazione. È il formatore che, con una certa dose di creatività, sa affrontare l'incertezza dell'imprevisto e aiuta i formandi a fare altrettanto (Guilford 1950). Con il rischio che, al limite, buoni educatori e formatori sarebbero solo coloro che sarebbero in grado di dimostrare una certa dose di istrionismo, affidando l'educazione alle sole doti personali e all'abilità di intrattenimento (Hatton 1992; Damiano 1993).

Tali immaginari contribuiscono a creare autonarrazioni biografiche del proprio profilo professionale impattando sulla personale *Professional Bio* (Togni 2020). Hanno cioè il potere di presentare e rappresentare copioni che il professionista interpreta, media e, talvolta, compone, nella situazione concreta.

A questi *script professionali* corrispondono dei *set metodologici* che mediano tra la dimensione immaginativa e teorica e la pratica effettiva, generando forme di *storytelling* differenti a conferma del valore mediale della metodologia rispetto alla teoria e alla prassi. Questi ultimi, sono il risultato di una serie di esperienze di *problem solving* che hanno

accreciuto la percezione di autoefficacia (Bandura 1997) e di autodeterminazione (Deci & Ryan 1985) e che, proprio per queste ragioni sono diventati parte del repertorio personale di ogni singola persona umana. Essi connotano e “coloriscono” in modo unico, irripetibile e singolare le narrazioni dell’identità professionale di ogni singolo lavoratore e, al contempo ne orientano l’agire pratico.

Per semplicità didattica, prendiamo in considerazione due *set* che per il loro valore paradigmatico hanno il potere di esemplificare altrettante strategie di processo, che possono essere utilizzate nell’allestimento, organizzazione e formalizzazione di percorsi di educazione e formazione, contribuendo a complessificare gli immaginari professionali della famiglia professionale di educatori e formatori e connotandone le narrazioni biografiche.

4. Set metodologico #1: orientamenti tecnico-manageriali e/o orientamenti pratico-riflessivi?

- *Set tecnico-manageriale*. Tale strategia è qualificata dall’utilizzo da parte del professionista di patrimoni di tecniche e conoscenze di alto livello e messe a disposizione del maggior numero possibile di utilizzatori, più o meno in sintonia con la loro situazione. Di taglio marcatamente contenutistico, questa strategia fa sì che il professionista centri molto la sua competenza sulla quantità dei suoi repertori che sono di tipo teorico e, più spesso, pratico procedurale. Ciò porterebbe con sé il rischio di trasformare l’operatore in una sorta di oracolo, facendo pensare che la sua competenza risieda nel patrimonio di saperi che lui custodisce e che applica indipendentemente dalla singolarità, peculiarità e specificità della situazione (Tochon 1993). In particolare, l’utilizzo di tale strategia porta con sé la messa tra parentesi della natura contestuale del sapere, l’idea della piena trasferibilità degli stessi e lo scarso o nullo riconoscimento del Potenziale formativo incorporato all’organizzazione (Torlone 2019).
- *Set pratico-riflessivo*. Si caratterizza per uno sforzo di trovare possibili mediazioni fra la componente controllabile della teoria e la com-

ponente qualitativa e idiografica della pratica (Schön 1993; 2006). Il professionista che si affida a questa strategia è attento ai principi educativi che regolano i processi di apprendimento (Knowles 1993), evita il dilettantismo e l'improvvisazione, ma non si affida al rigore scientifico e computazionale delle conoscenze. In particolare, tale strategia coglie tutte le recenti acquisizioni del contestualismo (Rogoff 2003) e dell'apprendimento situato e narrativo (Bruner 1990; White 1992). Inoltre, sottende un'idea di tipo plastico, modellabile e permeabile della teoria, che si costruisce sempre in una situazione concreta adattando i diversi repertori posseduti non solo alle esigenze concrete incontrate, ma alle teorie e alle pratiche incorporate nell'organizzazione in cui il formatore si inserisce, tenendo in particolare conto il Potenziale Formativo delle realtà che sono oggetto di intervento.

La combinazione degli *script* e dei *set*, mediati dall'esperienza concreta generano una serie di vissuti biografici che ci semantizzano in autonarrazioni personali che contribuiscono alla riscoperta della propria posizione all'interno dell'organizzazione. Inutile sottolineare come tali narrazioni autobiografiche abbiano un valore motivazionale e contribuiscano a incarnare azioni pratiche precise e puntuali. Nella fattispecie, volendo offrire una combinazione tra gli script professionali e i set metodologici, ne scaturiscono alcuni indicatori biografici della professione che possono essere esemplificati in alcune espressioni idealtipiche (Tabella 1) che descrivono l'autopercezione del proprio sapere professionale, l'autorappresentazione del ruolo del professionista con il "cliente" e la direzione del rapporto che il "cliente" deve avere con il professionista dell'educazione e della formazione

Il termine "cliente", che può apparire stridente con il contesto formativo, ricorda, del resto, che ogni relazione formativa presuppone un patto, un contratto implicito, in cui l'educando, se vuole essere educato, deve affidarsi al formatore. Ciò, con i dovuti distinguo, è analogo alla relazione tra qualsiasi cliente e qualsivoglia professionista. Certo è che nella relazione educativa i principi del costruttivismo rendono differente tale processo e non possono essere

	Formatore esperto	Formatore pratico-riflessivo
Autopercezione	Si presume che io sappia, e devo pretendere di sapere a prescindere dalla mia incertezza.	Si presume che io sappia, ma non sono il solo ad avere una conoscenza pertinente e importante della situazione. Non devo temere i problemi e le mie incertezze: possono essere fonte di apprendimento per me e per gli altri.
Autorappresentazione	Devo mantenere le distanze dal cliente e conservare il ruolo di esperto. Devo dargli l'idea della mia <i>expertise</i> , ma comunicare anche una sensazione di calore, simpatia mediante tecniche di comunicazione efficace.	Devo cercare dei contatti con i pensieri e le sensazioni del cliente. Devo far sì che il suo rispetto per il mio sapere emerga dalla valutazione situata, a partire da ciò che riesco a costruire nel contesto in cui sono chiamato ad operare.
Direzione	Il cliente deve deferenza e rispetto alla mia figura e status professionale ed è su questi che fonda la mia relazione con lui.	Il cliente deve sentirsi in relazione con me ma anche libero con me, in conseguenza del fatto che non ho bisogno di mantenere una parvenza di professionalità a tutti i costi.

Tabella 1. Autopercezione, autorappresentazione e direzione degli script professionali e dei set metodologici.

assimilati, per analogia diretta, a una erogazione di servizi. Tuttavia, la dimensione contrattuale, tanto più quando si tratti di percorsi di educazione e formazione tra adulti diviene fondamentale nella costruzione della relazione educativa.

Tuttavia, a livello della nostra analisi, ciò che appare particolarmente utile, è notare come la combinazione tra *copioni* professionali e *set* metodologici contribuisca in modo decisivo nella narrazione del proprio agire professionale polarizzando, volta a volta, la propria personale *job description* e, di conseguenza, il proprio agire professionale in direzione tecnico-manageriale o in direzione pratico-riflessiva.

Nella polarizzazione tecnico-manageriale, il fare concreto è dominato dal controllo, tanto che «non dovrebbe esserci spazio per il dubbio o l'ambiguità, benché spesso ciò sia difficile da evitare. È

anche importante avere chiaro che cosa ci si aspetti che il progetto attui» (Haynes 1992, p. 99).

Nella polarizzazione pratico-riflessiva, la pratica «assume la forma di una conversazione riflessiva con la situazione. La stessa relazione tra professionista e utente assume la forma di una conversazione riflessiva. In questo caso il professionista riconosce che la sua *expertise* tecnica è immersa in un contesto di significazione. «Attribuisce al cliente, così come a se stesso, la capacità di intendere, conoscere e pianificare» (Schön 1993, p. 300).

Nella pratica effettiva, la polarizzazione genera narrazioni 'terze', in cui i due set e i diversi script si fondono o si estremizzano a seconda del contesto in cui si viene ad operare. In questa visione complessa – che qualcuno ha definito post-riflessiva (Fabbri 2017) – un ruolo predominante è costituito non tanto da quanto il professionista coglie del proprio sé in azione, ma della mediazione dialettica tra il suo sé professionale e il Potenziale Formativo dell'organizzazione che a lui offre beni e servizi utili per sviluppare la domanda di formazione, a volte in modo implicito, altre volte in modo dichiarato e formalizzato.

L'analisi di tali narrazioni "terze" e delle forme complesse e ibridate dell'autobiografia è in grado di offrire una visione più complessa ed integrata della azione professionale in cui le componenti tecnico-manageriali sono poste al servizio funzionale della pratica-riflessiva e, in sede meta-riflessiva di supervisione e *counseling*, tale complessità e tali polarizzazioni possono divenire oggetto di una riflessione formativa con il professionista della famiglia degli educatori e formatori.

5. Set metodologico #2: orientamento tattico e/o orientamento strategico?

Tali narrazioni "altre" possono poi essere ulteriormente analizzate a partire dalle modalità di azione sia diretta e singolare su eventi specifici sia a livello sistemico e più ampio e coestensivo, nei confronti di situazioni ritenute sfidanti, in cui tipicamente si 'agisce' la competenza di *problem solving*. In questo caso si possono attivare *script* pro-

fessionali e *set* metodologici che riguardano modalità di approccio al “problema” di tipo tattico o di tipo strategico (Altet 2003; Altet *et al.* 2006).

Anche in questo caso, come nel precedente *set*, si possono identificare tutta una serie di narrazioni che vanno nell’una o nell’altra direzione, oppure si possono venire a creare narrazioni intermedie, interpolate e mediate.

Questo *set* è identificabile anche in letteratura ove si possono ritrovare i sostenitori di un formatore con marcato orientamento *tattico*, che tende ad interagire con le esigenze dei formandi, dialogando con la situazione concreta e, dall’altro, modelli che hanno come obbiettivo un formatore di orientamento *strategico*, impegnato ad applicare strategie decise a monte rispetto alla situazione e agli educandi che ha di fronte.

La predilezione, in letteratura, con motivi molto incisivi, è andata al primo orientamento che deve essere interpretato nell’ottica della “ricerca-azione”. Questa prospettiva tattica è stata recentemente approfondita da Bru (2002) secondo cui il formatore, per essere tattico, deve dotarsi di un’analisi pratica, ovvero di una specifica modalità di riflessività che si articola nella convergenza di quattro indirizzi:

- valutare la situazione concreta in vista di interventi efficaci a breve, medio e lungo termine;
- offrire strumenti per una gestione migliore della situazione basati sul *problem-solving* (creare situazioni problematiche e favorirne la soluzione attraverso strategie non invasive o sostitutive);
- aiutare il cliente a verbalizzare/narrare meglio la sua situazione al fine di una sua più realistica appropriazione riflessiva;
- offrire strumenti per poter far circolare le buone pratiche e i processi in esse coinvolti.

Le metafore narrative e biografiche fin qui esposte non solo aiutano a differenziare le varie proposte educative ma offrono un riscontro quasi iconografico di altrettante modalità con cui il formatore può interpretare il suo stesso vissuto e costruisce l’immaginario di se stesso. Possono cioè aiutare a chiarire se la propria immagine personale di formazione, che sostiene l’agire educativo sia

manageriale o fondata sull'*expertise*, artigianale o pratico-riflessiva. L'incontro tra tali *script* con il *set* metodologico preso in esame genera una serie di autonarrazioni e autorappresentazioni del proprio sé professionale che possono trasformarsi in alcuni descrittori *narrativo-prassici* utili alla valutazione e autovalutazione delle proprie e altrui narrazioni professionali. A questo scopo elaboriamo una tabella sintetica in cui si creano alcune corrispondenze tra *script* professionali, combinazioni del *set* metodologico tattico-strategico e descrittori biografici (Tabella 2). La diversità di approcci e narrazioni è dovuta al fatto che si prenderanno in considerazione risposte differenti a tre domande fondamentali: quale script professionale contribuisce alla costruzione professionale? Come viene accolta la domanda/sfida offerta dalla situazione concreta? Quali descrittori si possono riscontrare/usare nella narrazione e nella prassi professionale?

Script professionale	Orientamento nella soluzione del problema (set)	Descrittori biografici (narrativo-prassici)
<p>Manageriale – esperto (<i>expertise</i>)</p> <p>Educazione/ formazione di tipo direttivo, basata sul <i>processo-prodotto</i>, sulle decisioni e pianificazioni previamente stabilite dal formatore e mirate ad avere risposte efficienti;</p> <p>il protagonista unico del processo di apprendimento e formazione è il formatore, dotato di conoscenze teoriche e decisione.</p>	<p>Strategico</p> <p>Si applicano strategie e obiettivi decisi a monte rispetto alla situazione e agli educandi presenti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piena conoscenza delle esigenze dei propri educandi. • Irrilevanza della singolarità della situazione presente. • Controllo della situazione da parte dell'educatore e sua piena capacità decisionale a monte, finalizzata all'efficienza e al prodotto. • Controllo e governo delle conoscenze da trasmettere e delle strategie utili alla trasmissione. • Strategie relazionali per ottenere il risultato, con la persuasione e il peso del proprio ruolo. • Interventi basati sul principio di individualizzazione: è il formatore che decide quali sono i bisogni formativi e li applica a ciascun formato, ritenuto non autonomo, in modo diverso.

<p>Artigianale-bricoleur</p> <p>Educazione/ formazione di tipo tecnico dove centrale è la capacità di improvvisazione del formatore e di adattamento versatile suo e del formando.</p> <p>Qui la situazione concreta (<i>setting</i>) assume un certo valore ma è solo l'occasione o lo sfondo entro il quale provare i repertori di tecniche che il formatore ha appreso dalla sua esperienza passata, indipendentemente dalla situazione concreta in cui attualmente si trova e dalle conoscenze formali/intellettuali.</p>	<p>Tattico-strategico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piena conoscenza delle esigenze dei propri educandi. • Irrilevanza della singolarità della situazione presente. • Capacità decisionale del formatore calibrata sulla situazione concreta. • Controllo e governo delle conoscenze da trasmettere ma affidato anche ai formandi a seconda delle loro situazioni. • Strategie relazionali per ottenere il consenso, ritenuto più importante del risultato. • Interventi basati sull'improvvisazione e l'applicazione di un campionario di tecniche.
<p>Pratico-riflessivo</p> <p>Conferisce valore alla situazione e al <i>setting</i> educativo, se e in quanto capace di promuovere la centralità del formato nella situazione di apprendimento concreto.</p> <p>Intende la formazione nella sua dimensione interattiva, finalizzata all'apprendimento e all'educazione dei formandi, ma soprattutto allo sviluppo della loro competenza personale, della possibilità di giudicare le situazioni in modo competente e autonomo.</p>	<p>Tattico</p> <p>Adattamento nelle interazioni pedagogiche con i formandi, dialogando con la situazione concreta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e sviluppo delle esigenze dei propri educandi. • Piena consapevolezza della singolarità della situazione presente e del suo valore formativo • Capacità dialogica con la situazione presente e sostegno delle decisioni dei propri formandi. • Approfondimento delle conoscenze e adattamento progressive delle strategie tecniche e didattiche. • Costruzione di un clima relazionale promuovente e valorizzante. • Interventi basati sul principio di personalizzazione, che valorizzano l'autonomia dei formandi e l'esplicitazione delle loro competenze personali.

Tabella 2. Orientamenti narrativo-prassici della combinazione di script professionali con il set tattico-strategico.

6. Quando le parole fanno le professioni

A livello conclusivo, è possibile notare come le narrazioni esterne e partecipate nell'organizzazione (quelle che abbiamo definito *script* o copioni professionali preformati) si medino con le esperienze di *problem solving* individuali e con i repertori individuali (quelli che abbiamo definito *set*). Dall'incontro tra queste due dimensioni nascerebbero nuove forme di narrazioni in cui la componente organizzativa e quella individuale si salderebbero, dando vita a infinite connotazione e versioni della descrizione professionale individuale. È evidente che tali narrazioni “trasformate” abbiano delle evidenti ricadute nell'organizzazione – contribuiscono, infatti, a creare repertori sempre più ricchi e condivisi – che vengono rimessi in circolo e attivano il potenziale autoapprenditivo dell'organizzazione stessa. Ma la ricaduta di tali narrazioni è anche sul singolo professionista, che proprio grazie a questo processo è in grado di pensarsi, di attestarsi e di attivare quel processo metacognitivo sul proprio sé professionale, che abbiamo poc'anzi individuato. Proprio questa circolarità virtuosa, trasformante e attestante (il sé del professionista, ma anche il sé dell'organizzazione) ribadisce, qualora ce ne fosse ulteriore necessità, il valore dello scambio continuo di narrazioni professionali, di storie professionali, di vicende lavorative condivise e delle pratiche narrative nei contesti organizzativi.

Una seconda considerazione riguarda la connessione che intercorre tra autorappresentazione professionale di sé in chiave narrativa e agire professionale. Abbiamo potuto notare che esiste una continua circolarità tra l'agire professionale in specifiche situazioni, il proprio modo di intendersi, la capacità di descrivere scenari futuri e prefigurarsi il futuro e la propria memoria professionale, con il suo patrimonio di repertori di problemi risolti, successi e insuccessi, inefficacie e efficacie. Ogni problema professionale e ogni situazione lavorativa porta con sé un sistema complesso di narrazioni, storie, memorie e viene approcciata attraverso queste lenti che hanno il potere di dirigere l'azione professionale verso il futuro. Con questo si vuole dire che, certamente, esiste una situazionalità invalicabile che rende ogni problema unico e ogni azione professionale specifica. Ma

esse sono inserite in un flusso temporale più ampio, richiamando eventi e problemi del passato e *routine* di azione (Abbott 1999). In altri termini, il *qui ed ora* della situazione non si risolve a prescindere da una storia e da una memoria. In sede di formazione in servizio è, a nostro giudizio, molto importante procedere alla continua analisi di tali set metodologico che rappresentano il patrimonio personale di ogni professionista. Allo stesso modo, nella formazione iniziale è bene far emergere le memorie e i repertori individuali, ma anche aiutare a prendere confidenza con i copioni preformati e con le narrazioni organizzative, naturalmente attraverso le *narrazioni trasformate* e “altre” di colleghi *senior*, ribadendo il profilo testimoniale della formazione iniziale.

Una terza e ultima considerazione va dedicata alla chiusura circolare – o ellittica – di questo contributo. Se un mondo narrabile è l'unico davvero sostenibile e pensabile, la narrazione dell'agire professionale è l'unica strategia, a nostro giudizio, per attivare un reale processo di metacognizione, revisione e trasformazione dei profili professionali. Solo attraverso un abbrivio di tipo qualitativo è, infatti, possibile far emergere i copioni preformati che agiscono all'interno delle organizzazioni e le routine e i repertori personali, frutto dell'autodirezione e dell'autoefficacia di ciascun professionista.

Ci piace, dunque, concludere ribadendo che il tempo della narrazione nelle organizzazioni sia di tipo formale e formalizzato sia di tipo informale e occasionale, rappresenta un patrimonio insostituibile e un ingrediente fondamentale delle *learning organization*. Esso dovrebbe essere conteggiato come elemento centrale della formazione in ingresso e in servizio, e per questo valorizzato e favorito. Soprattutto tale scambio narrativo, in particolare nei contesti formali e formalizzati, dovrebbe essere strutturato e potenziato da metodi e tecniche che ne possano attivare il valore formativo e trasformativo, cogliendo anche le attuali trasformazioni imposte dal *Digital Storytelling*. Al tempo stesso, nei contesti informali e occasionali, dovrebbe essere guardato con maggiore fiducia e liberato dal sospetto di essere una *perdita di tempo infruttuosa*.

Ciò risulta tanto necessario quanto urgente nelle organizzazioni che si occupano di educazione e formazione che troppo spesso vi-

vono la narrazione e la formazione alla narrazione o solo in chiave funzionale – acquisire metodi per fare cose – o solo in chiave inquisitiva e indagativa – esercitare un controllo sull'agire professionale da parte dei responsabili. Solo il riconoscimento del valore performativo della parola e del suo legame con la lingua dell'organizzazione può, a nostro avviso, attivare quel sempre più necessario percorso verso il benessere che è alla base del successo professionale sia personale sia comunitario e organizzativo.

Riferimenti bibliografici

- Abbott A., 1999, *Department & Discipline. Chicago Sociology at One Hundred*, University of Chicago Press, Chicago.
- Altet M., 2003, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., 2006, *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando, Roma.
- Austin J.L., 1987, *Come fare cose con le parole. Le «William James Lectures» tenute alla Harvard University nel 1955*, Marietti, Genova.
- Bandura A., 1997, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento.
- Bertagna G., 2010, *Dall'educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Boendermaker P.M., Conradi M.H., Schuling J., Meyboom-de Jong B., Zwierstra R.P., Metz J.C.M., 2003, *Core characteristics of the competent general practice trainer; a Delphi study*, in «Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice», 8, pp. 111-116.
- Boffo V., 2020a, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, pp. 27-51.
- Boffo V., 2020b, *Storytelling and Other Skills: Building Employability in Higher Education*, in Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S. (a cura di), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, Firenze University Press, Firenze, pp. 31-40.
- Brichaux J., 1997, *L'enseignant d'une métaphore à l'autre*, in «Revue française de pédagogie», 118, pp. 95-105.
- Bru M., 2002, *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*, in «Revue française de pédagogie», 138, pp. 63-73.
- Bruner J., 1990, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Butler J., 1988, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in «Theatre Journal», 40(4), pp. 519-531.
- Crispiani P., 2011, *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma.

- Damiano E., 1993, *Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- De Saussure F., 1916, *Corso di Linguistica Generale*, trad. it. De Mauro T. (a cura di), 2009, Laterza, Bari.
- Deci E., Ryan R., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum Press, New York.
- Fabbri L., 2011, *Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, pp. 351-364.
- Federighi P., 2018, *Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market*, in Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *Employability and Competences* (pp. 129-150), Firenze University Press, Firenze.
- Galeotti G., 2015, *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*, Aracne, Roma.
- Gauld D., Miller P., 2004, *The qualifications and competencies held by effective workplace trainers*, in «Journal of European Industrial Training», 28, pp. 8-22.
- Ghosh P., Satyawadi R., Prasad Joshi J.P., Ranjan R., Singh P., 2012, *Towards more effective training programmes: A study of trainer attributes*, in «Industrial and Commercial Training», 44, pp. 194-202.
- Goldstein I.L., Ford J.K., 2002, *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4th ed.), Wadsworth Publishing, Belmont CA.
- Guilford J.P., 1950, *Creativity*, in «American Psychologist», 5, pp. 444-454.
- Hatton E.J., 1992, *Insegnamento come bricolage: ipotesi per capire il lavoro di insegnante*, in «Vita e pensiero», 30(3), pp. 243-259.
- Haynes M.E., 1992, *Project Management: dall'idea all'attuazione. Guida pratica per il successo*, FrancoAngeli, Milano.
- Hodge S., Harvey J., 2015, *Learning and development expertise: An Australian analysis*, in «International Journal of Training and Development», 19, pp. 270-286.
- Khamarko K., Koester K.A., Bie J., Baron R.B., Myers J.J., 2012, *Developing effective clinical trainers: Strategies to enhance knowledge translation*, 2, pp. 1-6.
- Knowles M.S., Holton III, E.F., Swanson R.A., 1993, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano.
- Lo Papiro F., 2003, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Laterza, Roma-Bari.

- Mezirow J., 2016, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano (original work published 1978).
- Middleman R., Rhodes G., 1980, *Teaching the practice of supervision*, in «Journal of education for social work», 3, pp. 51-59.
- Ricoeur P., 1975, *La Métaphore vive*, Seuil, Paris.
- Rogoff B., 2003, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Salas E., Tannenbaum S.I., Kraiger K., Smith-Jentsch K.A., 2012, *The science of training and development in organizations: What matters in practice*, in «Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society», 13, pp. 74-101.
- Schön D.A., 1993, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Schön D.A., 2006, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Smorti A., 1994, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Tochon, F.V., 1993, *From Teachers' Thinking to Macrosemantics: Catching Instructional Organizers and Connectors in Language Teaching*, in «Journal of Structural Learning and Intelligent Systems», 12(1), pp. 1-22.
- Togni F., 2020, *Come valutare le biografie professionali? L'importanza formativa ed educativa delle Narrative Skills nei contesti professionali*, in «Quaderni di Economia del lavoro», 112, pp. 199-214.
- Torlone F., 2019, *L'educazione per il cambiamento e la trasformazione di soggetti e contesti lavorativi. Il caso dei processi di institutional learning dei Governi regionali*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19(2), pp. 88-104.
- Towler A.J., Arman G., Quesnell T., Hoffman L., 2014, *How charismatic trainers inspire others to learn through positive affectivity*, in «Computers in Human Behavior», 32, pp. 221-228.
- Towler A.J., 2009, *Effects of trainer expressiveness, seductive details, and trainee goal orientation on training outcomes*, in «Human Resource Development Quarterly», 20, pp. 65-84.
- Virno P., 2002, *Grammatica della moltitudine*, Derive Approdi, Roma.
- Virno P., 2003, *Quando il verbo si fa carne*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Wette R., 2011, *Product-Process distinctions in ELT Curriculum Theory*, in «ELT Journal», 65(2), pp. 136-144.
- White M., 1992, *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma.

IX. La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso

Claudio Melacarne

1. La consulenza pedagogica. Dall'informalità alla professione

Il termine *consulenza pedagogica* si è diffuso negli ultimi anni in larga parte della letteratura scientifica come un nuovo spazio di competenza delle professionalità educative e formative. Come molte recenti pubblicazioni testimoniano il suddetto termine non nasce in un vuoto epistemologico e non appare come elemento del tutto estraneo a quanto in parte già toccato da alcuni studi fondativi ed empirici della ricerca educativa. Partendo dall'assunto che la consulenza pedagogica non si presenta come un oggetto totalmente estraneo alle teorie pedagogiche e alle pratiche educative, questo contributo tenta di offrire una lettura del costrutto di consulenza pedagogica all'interno dei fenomeni di professionalismo e di professionalismo organizzativo¹, cercando di evidenziarne le peculiarità e le linee di sviluppo.

Non vi è dubbio che la consulenza pedagogica inizialmente si è affermata come un costrutto emergente dalla pratica educativa, come forma di aiuto informale o come supporto non formale, prestato dai professionisti dell'educazione su bisogni di inclusione, di sostegno ai processi di apprendimento/insegnamento a scuola, di affiancamento alle persone in fasi di transizione professionale, di cura nei contesti familiari. Questo ancoraggio iniziale all'esperienza educativa piuttosto che ad una formalizzazione teorica sembra ricalcare la storia, ora conclusasi felicemente, dell'affermazione delle professionalità educative (Calaprice 2020). La consulenza pedagogica probabilmente non ha avuto ancora il tempo necessario di affermazione per ricevere quella spinta teorico-fondativa necessaria per ridurre il rischio di de-

finirsi come un concetto ombrello, privo di quella stabilità teorica necessaria a garantirne una evoluzione.

2. La sfida di una definizione dentro quadri epistemologici fluidi

Alcune ricerche hanno evidenziato che se

l'educazione *è*, oggi come ieri, ed è una realtà esistente, non un'invenzione convenzionale, e che mai nessuno potrà negarla come fenomeno dell'esperienza umana di ciascuno e di tutti, va ribadito che vi sono molti modi per leggerla e per restituirne le dinamiche a livello sia descrittivo (come è), sia interpretativo (perché e a che fine è così), sia normativo (come dovrebbe essere per essere migliore di ciò che è ed è stata) (Bertagna 2010, p. 12).

Una peculiarità che possa essere distintiva nel tempo presupporrebbe un certo grado di stabilità del dibattito e una definizione condivisa di oggetti e metodologie. Le voci che spingono nel considerare la prospettiva pedagogica come soggetta a mutamenti insistono sul fatto che la stessa storiografia è caratterizzata

da discontinuità: di oggetti, di metodi, di ambiti. Discontinuità che si attiva sul pluralismo di fronti della ricerca, ma anche – in ognuno di essi – sulla conflittualità (o, almeno, della disomogeneità delle procedure e degli indizi d'indagine) (Cambi 2002, p. 13).

Questa natura polisemica del termine educazione, connessa alla temperie culturale di un dato periodo storico o a situazioni contingenti, rende non semplice il lavoro e il tentativo di definizione di uno specifico ambito di competenza della consulenza pedagogica.

Appare evidente che se Frabboni e Pinto Minerva (2003) avvertivano che «non si può parlare di pedagogia al singolare: non esiste, infatti, “la” pedagogia; esiste una pluralità di approcci pedagogici legati a differenti e molteplici concezioni e “versioni del mondo”» (p. 20), allora risulta difficile offrire una definizione univoca di consulenza pedagogica, in quanto questa sarà in qualche misura connessa al quadro teorico pedagogico che la ispira, al sistema di significati circolanti dentro una determinata comunità scientifica o da dati empirici che

tentano di fotografare una professione nel momento in cui si manifesta nel mondo del lavoro.

Da queste come da altre fonti è importante recuperare la natura dinamica con cui il sapere pedagogico si è sviluppato e, quindi, come questo renda la definizione del costrutto di consulenza un processo di sintesi ma anche di raccolta e valorizzazione di scuole a tradizioni differenti.

Alcuni esempi in questa direzione ci provengono dalla letteratura internazionale e nazionale su questo tema. Per esempio, soprattutto di matrice anglosassone tra gli anni Settanta e Novanta, vi è stato un tangibile proliferarsi di studi sul tema generalizzato della consulenza, a volte come forma nuova di inquadramento dei ruoli classici delle figure educative (Steele 1975), altre come professionalità di confine (Block & Nowlan 1981), altre ancora come area di competenza emergente a fronte di cambiamenti strutturali del sistema di educazione, da totalmente pubblico a misto (Greiner & Metzger 1983).

Lloyd e Packer (1994), per esempio, partono da una lettura sociologica e sostengono che

in generale, la consulenza è vista come la fornitura di un servizio professionale indipendente e obiettivo per identificare problemi organizzativi, analizzare situazioni, raccomandare azioni e, se necessario, assistere nell'implementazione delle soluzioni (p. 20).

I due studiosi aggiungono che la consulenza è una forma di

assistenza fornita a un cliente finalizzata alla risoluzione di un problema e quindi orientata a portare a un cambiamento o un miglioramento di uno stato di cose all'interno di un'area di attività chiaramente definita, per esempio, quella dell'educazione (Ivi, p. 21).

In questi studi vi è un primo tentativo di offrire una chiave di lettura della specificità della consulenza, fondata sull'idea che sia l'oggetto di cui si occupa la consulenza a renderla "educativa". È ciò di cui si occupa che in prima istanza circoscrive un possibile ambito di specificità e, conseguentemente, la professionalità ad essa associata. La consulenza pedagogica per Lloyd e Packer, che ne fanno una analisi ampia come processo sociale, potrebbe trovare una ini-

ziale e anche se parziale identità in tutti quei tentativi che la hanno ricondotta a quelle forme di aiuto, di supporto, di presa in carico della ampia fenomenologia dei bisogni, dei problemi e delle sfide educative.

Vi è però anche un altro possibile contributo alla lettura della consulenza pedagogica attraverso lo studio fornito da Shulman (1995) con il costrutto *Pedagogical Content Knowledge* (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Shulman muove la sua riflessione dalla convinzione che nel considerare ciò che è pedagogico da ciò che non lo è, vi sia una assunzione distorta di fondo. Le due dimensioni spesso tenute separate, quella dell'insegnare e quella del conoscere, dovrebbero essere pensate e progettate assieme. Secondo Shulman l'enfasi sui contenuti da insegnare ha fatto dimenticare la *questione del metodo*, mentre la focalizzazione soltanto sulle metodologie, ha generato tecnicismi spesso distanti da un oggetto.

Shulman ha introdotto il concetto di *Conoscenza del contenuto pedagogico* (PCK) come una possibile risposta a quello che definisce il problema del *paradigma mancante* nella ricerca e nelle pratiche formative. Shulman riteneva che questo approccio potesse generare un problema perché incorpora una scissione tra teoria e prassi e non permettesse di attribuire una priorità sia di contenuto che di metodo alle pratiche educative. È questo un tema ampiamente dibattuto anche nel panorama nazionale e che segue una simile argomentazione a favore di una maggiore connessione dei due momenti, quello della produzione di conoscenza e quello del suo utilizzo.

Sulla base degli studi di Shulman possiamo circoscrivere un modello di rappresentazione di una professionalità educativa composto da cinque aree di competenza: a) conoscenza del contenuto (CK); b) conoscenza pedagogica generale (PK); c) conoscenza del curriculum; d) conoscenza delle persone e delle loro peculiarità e bisogni; e) conoscenza dei contesti educativi; f) conoscenza dei fini educativi, scopi e valori. In questa prospettiva PCK la consulenza pedagogica dovrebbe essere pensata come professionalità o funzione composta da specificità di oggetto e di metodo e di finalità. Non vi è possibilità in base a questi studi di trovare una identità professionale separando contenuto e mezzo dell'agire professionale.

Anche se le prime pionieristiche esperienze di consulenza, non pedagogica, risalgono alle scuole di direzione aziendali e alle prime forme di collaborazione tra istituzioni di ricerca pubbliche e private sui temi dell'innovazione aziendale (Covin & Fisher 1991), più recentemente è stata condotta una interessante revisione dello stato dell'arte europeo (Sabatino 2014) dalla quale emerge come la consulenza si è guadagnata un ampio spazio anche dentro il discorso pedagogico (*Ibidem*).

A livello internazionale, uno dei primi testi che esplicitamente cerca di ricostruire una connessione tra la consulenza e il dibattito sull'education è di Fenwick e Steffy (1984). In questo testo *Educational Consulting. A Guidebook for Practitioners*, i due studiosi adottano una prospettiva che definiremo oggi del "professionalismo" attraverso la quale la figura del consulente pedagogico non viene a legittimarsi per la tipologia dell'organizzazione che lo ospita (una scuola o un centro giovani per esempio) e non è connesso necessariamente alla rete delle istituzioni scolastiche. Fenwick sostiene che la consulenza educativa si caratterizza per esprimersi come una forma di aiuto che si sviluppa nelle aree anche del non formale, delle intersezioni dei sistemi educativi, tra sistemi educativi e famiglie.

3. Emergente per nascita, professionalità (forse) per destino

Eliot Freidson (2002) ci restituisce una interpretazione puntuale dell'evoluzione degli scenari professionali. Freidson si è distinto nella sua produzione scientifica per essere stato uno dei principali critici del potere accumulato dai professionisti, soprattutto nella metà del secolo scorso. La sua tesi era sostanzialmente quella di vedere nelle professioni e nelle corporazioni, dei centri di potere potenzialmente a sfavore dell'innovazione e del cambiamento del mondo del lavoro e delle professioni. Più recentemente ha pubblicato invece un libro in difesa della professionalità intitolato *Professionalism: The Third Logic*. Tradotto nel 2002 anche in lingua italiana, lo studioso descrive la crisi che ha investito le professioni e quanto oggi più di ieri ci sia bisogno di rileggere le professioni in termini di professionalismo. La sua sin-

tesi è quella di dover recuperare l'idea che le professioni debbano riacquisire potere decisionale autonomo, responsabilità e quindi etica sociale. È un punto questo toccato anche dagli studi sul sapere professionale di matrice Deweyana, quando si annota che solo nel momento in cui i professionisti diventano nuovamente legittimati a negoziare in situazione le soluzioni ritenute più idonee al caso singolo, ritroveranno il senso pieno del termine e della funzione sociale di un professionista, responsabile ed etico, in quanto coinvolto attivamente nelle pratiche di lavoro.

Freidson descrive due logiche dominanti che hanno organizzato le professioni e che ne hanno condizionato l'evoluzione: il mercato e la burocrazia. Questa analisi sembra puntuale anche per la riflessione nascente e diffusa sulla consulenza pedagogica o sul *consulente pedagogico*.

Nella logica del mercato, la struttura e il contenuto del lavoro sono regolati dalla concorrenza generata dalla dialettica degli attori presenti nel mercato. Il fulcro teorico di questa prospettiva è che il lavoro è il mezzo per ottenere un profitto e che non vi è validazione esterna che possa inficiare la transazione e l'accordo tra una domanda e un'offerta. Domanda e offerta sono considerati o presunti come due poli, liberi, guidati da raziocinio e capacità discrezionali tali da poter scegliere la migliore soluzione o transazione, senza necessità di terzi parti di controllo, di validazione o di supervisione.

La divisione del lavoro nella logica burocratica prevede che il contenuto e la ripartizione del lavoro sia stabilito da un centro ordinatore, da un organismo di controllo, di certificazione, che ne determina in senso previsionale e strategico anche le linee di sviluppo e l'evoluzione. Il lavoro diventa allora il luogo per esercitare una forza di conservazione, di riconoscimento formale e di implementazione di progetti guidati dall'aumento di potere negoziale tra norma e individuo. Così, «i sostenitori del mercato e della gestione burocratica trattano la professionalità come un'aberrazione piuttosto che qualcosa con una logica e un'integrità proprie» (Freidson 2002, p. 11).

Il professionalismo incorpora invece l'idea che le specializzazioni vengano declinate in forma di professioni specifiche da comunità di interesse. Solo i membri a esse appartenenti hanno il diritto esclusivo

di esercitare le funzioni così definite. Il lavoro diventa fonte di riconoscimento identitario, viene a configurarsi come attività umana che al pari delle altre costruisce senso e impone quindi un'azione di autocontrollo, anche etico, della pratica. Il contesto sociale che permette o agevola questo tipo di organizzazione del lavoro e di divisione del lavoro è il mercato strutturato in base alle professioni.

Questa terza modalità di leggere le professioni/professionalità presuppone l'esistenza di una forma organizzata e indipendente, ritenuta di livello avanzato e sopra le parti, con funzioni di controllo e monitoraggio dei percorsi utili ad acquisire quelle competenze tipiche di un lavoro.

Il professionalismo rappresenta per Freidson una terza logica nella quale si definiscono le consuetudini istituzionali in cui la pratica lavorativa ed i suoi contenuti specifici, che ne delimitano l'identità professionale, sono controllate e validate dai rappresentanti delle professioni piuttosto che da dirigenti, come nella logica burocratica, o dei consumatori/utenti/clienti, nella logica commerciale/di mercato.

L'organizzazione della divisione del lavoro e delle professioni dentro la categoria del professionalismo, almeno nella accezione di Freidson, si apre dunque a maggiori forme di negoziazioni sociali, alla dialettica istituzionale tra comunità professionali in lotta per il riconoscimento ufficiale della propria capacità di rispondere a problemi specifici e distintivi.

In questa prospettiva, la divisione del lavoro può essere definita come quella «struttura delle relazioni sociali in base alla quale viene organizzato e coordinato il lavoro di specializzazioni o professioni interrelate» (Freidson 2002, p. 77). Freidson vede la professionalità come il terzo tipo ideale che si sta sviluppando accanto all'idea di mercato libero, citando espressamente Adam Smith, e alla burocrazia così come immaginata da Max Weber.

Evetts (2011) recupera questa idea di professionalismo ma la espande in ulteriori due categorie, il professionalismo occupazionale e il professionalismo organizzativo. Il concetto di professionalismo di Freidson corrisponde al professionalismo occupazionale descritto da Evetts. Il primo è basato sulla convinzione che un'autorità collegiale riconosciuta deve e/o può individuare e stabilire gli standard

delle prestazioni professionali richieste per l'esercizio di una certa classe di pratiche di lavoro. Il tratto distintivo del professionalismo è quello di promuovere forme di socializzazione alla professione di natura istituzionale o corporativa. Sono i valori comuni e le identità professionali condivise connesse a precise declaratorie formative, attestate in ultima istanza spesso da titoli abilitanti, che determinano i confini di un determinato lavoro. Il professionista esercita un elevato livello di discrezionalità nella gestione del proprio lavoro e del rapporto con gli utenti, in quanto investito di una certificazione preventiva sulla qualità della sua preparazione, che poi viene esibito e utilizzato come attestazione di competenza.

Il professionalismo organizzativo introduce invece un elemento di complessità ulteriore, ma certamente interessante e probabilmente più efficace del precedente a nostro avviso, in quanto si definisce come lettura sociale della professionalità. Il professionalismo organizzativo introduce l'idea che una professione può essere compresa se la guardiamo come una pratica discorsiva.

Il discorso del professionalismo nella sua dimensione organizzativa ha tuttavia per alcuni studiosi anche una potenziale area di criticità, soprattutto se «ricostruito ed utilizzato come strumento di controllo nelle organizzazioni ove i professionisti sono impiegati con la finalità di razionalizzare, riorganizzare, contenere e controllare il lavoro ed i professionisti stessi» (Evetts 2009, p. 7). Con un certo taglio critico, Evetts ricorda come testimoniato dal *New Public Management*, l'accento viene posto sulla capacità della governance delle organizzazioni di negoziare il numero sempre più rilevante di interessi in gioco, portando spesso i professionisti di medio-alta responsabilità a identificarsi come professionisti-manager.

Questa nuova lettura Evetts rende più complessa la definizione del professionalismo, che diventa un costrutto più ibrido, nel quale insistono forze diverse. Se nel professionalismo "classico" sono le comunità e le corporazioni a regolamentare le forme e i contenuti delle professioni, nel professionalismo organizzativo, è il criterio della negoziazione a governare i processi di definizione professionale, in quanto non sono soltanto le comunità a decidere i contenuti del lavoro e la struttura conoscitiva alla base del sapere professionale, ma

saranno i processi negoziali attivati da queste comunità, insieme o in contrasto con le azioni dei singoli, della comunità sociale più ampia e delle condizioni materiali e culturali che caratterizzano una particolare organizzazione lavorativa. Così per un educatore che lavora a supporto della scuola, che svolge consulenze personalizzate a persone con bisogni di sviluppo personale o professionale, che presta la sua professionalità a forme di consulenza familiare, si troverà a dover negoziare su più piani e livelli la propria legittimità, competenza.

Dentro il professionalismo organizzativo, la categoria formale che lo “inquadra” dentro una professione lo espone anche a maggiori perturbazioni provocate da spinte a volte divergenti dei manager dei servizi, degli utenti con cui lavora, delle aspettative sociali del luogo in cui presta servizio. Allargandosi l’area negoziale, per quanto incerta, il futuro della consulenza pedagogica ha maggiori e ampi spazi di legittimazione, di identificazione, di definizione di una propria specificità.

4. Neo-professionalismo e responsabilità professionale

Ciò che è da evitare per la consulenza pedagogica è che sia guidata da quella che Clarke e Newman (1997) hanno definito *una coscienza manageriale dispersa*, senza fondamento, in quanto se «gli obiettivi organizzativi regolano e rimpiazzano il controllo occupazionale della relazione professionista-cliente, limitando l’esercizio discrezionale delle decisioni e l’etica professionale e di servizio» (Evetts 2011, p. 13).

Mentre in una prospettiva burocratica l’etica professionale si incarna nelle funzioni e regole istituzionali, nella logica del mercato, l’etica diventa un processo negoziale e un patto concordato con l’utente/cliente. Ma, nella logica del professionalismo organizzativo, l’etica diventa un elemento di riconoscibilità, di costruzione di fiducia e di creazione di collaborazione.

Così, la discrezione offerta al professionista dentro un mondo del lavoro più disponibile ad accettare contrattazioni locali e situate, si basa sulla fiducia. Si confida che il professionista utilizzi le sue conoscenze e abilità nell’interesse del cliente e «che lui (o lei) sia impe-

gnato nei confronti del cliente e moralmente coinvolto. Poiché si presume che i fallimenti non siano la conseguenza di una deliberata negligenza» (Evetts 2011, pp. 26-35). Al riguardo, concordiamo con chi sostiene che:

ciò che è stato seriamente minato è ciò che credo sia molto più importante: l'ideologia che rivendica il diritto, anche l'obbligo, dei professionisti di essere indipendenti da coloro che li autorizzano legalmente e forniscono loro il proprio sostentamento. Il valore funzionale di un corpo di conoscenze e abilità specializzate è meno centrale per l'ideologia professionale dell'attaccamento a un valore trascendente che dà significato e giustifica la sua indipendenza. In virtù di tale indipendenza, i membri della professione rivendicano il diritto di giudicare le richieste dei datori di lavoro o dei mecenati e le leggi dello stato e di criticare o rifiutarsi di obbedire. Tale rifiuto non si basa su motivi personali di coscienza o desiderio individuale, ma su motivi professionali che il valore o lo scopo fondamentale di una disciplina viene perseguito (Freidson 2002, p. 220).

Alcune professioni si avvicinano in questo senso al tipo ideale di professionalità, per esempio quella sfumata, meno definita sulle carte e più disponibile a connotarsi rispetto all'oggetto di pertinenza descritta dal professionalismo organizzativo. Molte di queste tuttavia «non hanno stabilito un'autorità cognitiva sufficiente per dominare né la divisione del lavoro in cui si trova la sua giurisdizione né il discorso pubblico sul suo lavoro» (Freidson 2002, p. 90), caratteristica che sembra ben descrivere lo stato vitale del costruito di consulenza pedagogica. Forse ancora nell'alveo delle cosiddette semi-professioni, il consulente pedagogico deve scalare quell'«ordine negoziato» (Freidson 2002, p. 60) che definisce la gerarchia delle professioni, ordine che è storicamente e socialmente diversificato e connotato.

In definitiva nella prospettiva del *professionalismo organizzativo* la consulenza pedagogica è una categoria che deve incorporare e quindi tematizzare e problematizzare, se vuole legittimarsi come corpus di conoscenze autonomo e indipendente, i propri valori professionali tanto da permettere di esprimere la propria opinione su strategie istituzionali e politiche quando queste interferiscono con quella che lui definisce l'anima professionale, «poiché oggi tutto è finalizzato alla massimizzazione dei benefici, lo spirito di professionalità ideale-tipica» (Freidson 2002, p. 213) diminuirà. In questa direzione la con-

sulenza pedagogica, il consulente pedagogico o educativo, le teorie che ne possono dare un fondamento, le metodologie che ne possono definire le potenzialità di intervento, si intrecciano anche alla riflessione sul valore sociale che tale professione intende rivestire (Xodo 2001), valore come proiezione che oltrepassa lo strumentalismo e la portata immediatamente misurabile dell'agire. Dentro il professionalismo organizzativo i confini discrezionali all'interno dei quali esercitare il potere professionale si allargano e la legittimazione avviene dentro una dialettica più complessa rispetto al passato, tra esigenze di sviluppo organizzativo, bisogni sociali di comunità e corporazioni professionali.

5. Verso modelli di individuazione professionale

Ciò che emerge da questo studio, in definitiva, è la forte eterogeneità dei contenuti di competenza di una professionalità e come questi siano interconnessi non solo con le teorie pedagogiche, nel caso della consulenza qui descritta, ma anche con le condizioni di contesto in cui la professionalità viene a legittimarsi.

Il lavoro di un consulente può essere così descritto nei termini della sua area di competenza, ad esempio, l'intervento su problemi di povertà educativa o di marginalità, il supporto a famiglie e istituzioni sui temi dell'inclusione o dell'educazione degli adulti, la gestione e lo sviluppo professionale, solo per citarne alcuni. Si può anche descrivere però il processo di consulenza dal punto di vista metodologico e attraverso le fasi di progettazione: contatto, contratto, ingresso, raccolta dati, diagnosi, feedback e proposta di un piano di personalizzato. È stato infine suggerito che una strada per analizzare ciò che caratterizza i consulenti pedagogici è considerare lo scopo del processo di consulenza (Turner 1982), rispetto ai suoi impegni pedagogici o, in senso più generale, etici. Rispetto a questa lettura la chiarezza sugli obiettivi e le finalità della consulenza sono considerati da Turner come i criteri più longevi per circoscrivere la consulenza pedagogica, anche se dall'altro lato c'è chi annota quanto sia invece riduzionistico puntare su una definizione in qualche misura *teleologica*, proprio per la natura del mercato del lavoro (Evetts 2009).

Probabilmente ancora oggi, più che un concetto basato su solide riflessioni scientifiche, si può descrivere la consulenza come una postura che caratterizza una particolare pratica, un ambito di specializzazione di una famiglia professionale o di una area che raccoglie metodi e strumenti di intervento diversificati (Gunter & Mills 2017).

Le nuove definizioni legislative si inseriscono in un mercato del lavoro che intercetta una evoluzione di scenari professionali inediti che spingono gli stessi sistemi di Higher Education a ripensarsi (Boffo & Melacarne 2019; Fabbri 2014) per offrire spazi di legittimazione delle figure professionali emergenti e di mantenimento e sviluppo di quelle esistenti.

Come abbiamo visto, queste tendenze si realizzano dentro un processo di ridefinizione delle professioni descritto da alcuni come *professionalismo organizzativo*, fenomeno che suggerisce di prestare attenzione ad alcuni elementi di strategici:

- evitare che la consulenza pedagogica intercetti quello che Freidson definisce il *generalismo d'élite*, cioè quella forma di legittimazione che rivendica la propria autorità in base ad una «conoscenza generica superiore alla specializzazione» (Freidson 2002, p. 178);
- considerare l'importanza, in scenari professionali che privilegiano la definizione negoziata delle identità professionali (Fabbri & Rossi 2001), dell'appartenenza alla famiglia delle professioni piuttosto che la singola funzione o professione;
- sviluppare negli studenti la capacità di abitare in spazi organizzativi ambigui, dentro la discrezionalità con cui le definizioni dei confini di pertinenza del lavoro vengono a delinarsi. Questo sposta l'attenzione sulle negoziazioni locali, situate o di comunità entro le quali si definiscono significati, compiti, aspettative e pratiche di lavoro;
- la riflessione sulla dimensione etica e la responsabilità professionale. Freidson (2002) ritiene al riguardo che i valori trascendenti aggiungono sostanza morale al contenuto tecnico delle discipline. I professionisti rivendicano il diritto morale oltre che tecnico di controllare gli usi della loro disciplina, quindi devono resistere a restrizioni economiche e politiche che limitano arbitrariamente i benefici ad altri (p. 222).

L'idea di Freidson è che vi sia una stretta connessione tra affermazione professionale, riconoscimento e responsabilità sociale ed etica. Da qui potrebbe essere interessante applicare alla emergente professionalità del consulente pedagogico la categoria della sostenibilità, intesa come impatto sociale ed etico nelle comunità di vita.

In definitiva, le nuove forme di organizzazione del lavoro hanno cambiato la motivazione che spingono i professionisti a impegnarsi o meno nell'evoluzione delle proprie pratiche di lavoro, il loro carico di lavoro e il contenuto del loro lavoro (Clarke & Newman 1997; Exworthy, Powell, & Mohan 1999). Queste caratterizzazioni degli scenari lavorativi e professionali, dentro i nuovi scenari normativi che regolano le professioni educative, generano spazi certamente turbolenti, in cui sempre più è richiesto di presidiare specificità e peculiarità dell'educativo e del pedagogico. Ma è inevitabile anche cogliere le potenzialità di queste trasformazioni. Vengono potenzialmente a generarsi anche nuove aree di negoziazione e regole di affermazione professionali che seguono il duplice registro, quello legislativo e quello organizzativo e sociale. Nel neo-professionalismo la consulenza pedagogica può trovare maggiori occasioni per poter far valere le proprie ragioni scientifiche, all'interno certamente di un quadro negoziale, aperto e soggetto alle forze espresse dai diversi attori sociali.

Note

¹ Una revisione della letteratura recente sul tema è stata sintetizzata nel numero monografico della rivista «Professionalità studi», 4, 2020 dedicato al tema *Le parole e i concetti del lavoro che cambia*.

Riferimenti bibliografici

- Acme, 1987, *How to select and use management consultants*, Association of Management Consulting Firms.
- Altman M.A., Weil R.I., 1978, *Managing your accounting and consulting*, Matthew Bender, New York.
- Bellingreri A., 2013, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Bertagna G., 2011, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- Block P., Nowlan J., 1981, *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used*, Pfeiffer, San Francisco CA.
- Boffo V., 2020, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 17, pp. 27-51.
- Boffo V., Melacarne C., 2019, *Employability in Adult and Higher Education*, in «New Directions for Adult and Continuing Education», 163, pp. 163-169.
- Calaprice S., 2020, *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., 2003, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- Casey D., 1982, *Some processes at the consultant/client interface in OD work*, in «Leadership and Organisational Development Journal», 3(1), pp. 17-23.
- Clarke J., Newman J., 1997, *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*, Sage, London.
- Connor R.A., Davidson J.P., 1985, *Marketing your consulting and professional services*, Wiley, New York.
- Costa M., 2011, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Covin T.J., Fisher T.V., 1991, *Consultant and Client must work together*, in «Journal of Management Consulting», 6(4), pp. 11-20.

- Cunti A., 2017, *La formazione di professionalità secondo un approccio sistematico-relazionale*, in Iavarone M.L. (a cura di), *Sport e attività motoria per il benessere, Frontiere formative e didattiche*, Bradipo Libri, Torino.
- Del Gobbo G., 2020, *Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16, pp. 1-6.
- D'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G., (a cura di), 2012, *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Armando, Roma.
- Easton T., Conant R., 1985, *Using consultants: A consumer's guide for managers*, Probus Publishing Co., Chicago IL.
- Evetts J., 2009, *New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences*, in «Comparative Sociology», 8, pp. 247-266.
- Evetts J., 2011, *A new professionalism? Challenges and opportunities*, in «Current Sociology», 59, pp. 406-422.
- Exworthy M., Powell M., Mohan J., 1999, *Markets, bureaucracy and public management: The NHS: quasi-market, quasi-hierarchy and quasi-network?*, in «Public Money and Management», 19(4), pp. 15-22.
- Fabbri L., 2007, *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., 2014, *Università e nuove professionalità*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 1(4), pp.174-181.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), 2001, *La formazione del Sé professionale*, Guerini, Milano.
- Fenwick W.E., Steffy B.E., 1984, *Educational Consulting. A guidebook for Practitioners*, Educational Technology Publications, New Jersey NJ.
- Freidson E., 2002, *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari.
- Gallessici I.J., 1982, *The profession and practice of consultation*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Gouciltly H., 1985, *Consultants: Selecting, using and evaluating business consultants*, Franklin, Danbury, Watts.
- GowerSlim P.W., 1974, *A common body of knowledge for management consultants*, Association of Consulting Management Engineers, New York.
- Greiner L.E., Metzger R., 1983, *Consulting to management*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Gunter H.M., Mills C., 2017, *Consultants and consultancy: the case of education*, Springer International Publishing, Switzerland.

- Holtz H., 1985, *Utilising consultants successfully: A guide for management in business, government, the arts and professions*, Quorum Books, Westport.
- Horton G.E., Brown D., 1990, *The importance of interpersonal skills in consultancy centred consultation: A review journal of counselling*, in «Development», 68(4), pp. 423-26.
- Jotinson B.L., 1982, *Private Consulting*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Kanizsa S., Tramma S. (a cura di), 2011, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Kolb D.A., Frohman A.L., 1970, *An organization development approach to consulting*, in «Sloan Management Review», 12(1), pp. 51-65.
- Lippitt G., Lippitt R., 1978, *The consulting Process in Action*, University Associates, La Jolla CA.
- Lippitt G.L., Hoopes D.S. (a cura di), 1978, *Helping across cultures*, International Consultants Foundation, Washington DC.
- Lloyd M.P, Packer S., 1994, *Educational Consultancy in Small States*, Commonwealth Secretariat, London, <https://doi.org/10.14217/9781848595057-en>.
- Mcgonagli J.J., 1981, *Managing the consultant: A corporate guide*, Chilton, Radnor.
- Mezirow J., Taylor E.W., (a cura di), 2011, *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, John Wiley, San Francisco CA.
- Mills P., Hall J.L., Leidecker J.K., Margulies N., 1983, *Flexiform: A model for professional service organisations*, in «The Academy Management Review», 8(1), pp. 118-131.
- Mortari L., 2006, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Osberg D., Biesta G., 2020, *Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education*, in «Educational Philosophy and Theory», 53(1), pp. 57-70.
- Palma M., (a cura di), 2017, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perillo P., 2018, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Potestio A., 2020, *Alternanza formativa. Radici storiche di un principio pedagogico*, Studium, Roma.

- Rezzara A., 2014, *Consulenza pedagogica*, in Brandani W., Tramma S., (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, pp. 82-87.
- Riva M., 2014, *La consulenza pedagogica come dispositivo complesso*, in Mortari L., Bertolani J., (a cura di), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia, pp. 65-80.
- Riva M., 2020, *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi B., 2008, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Rossi B., 2011, *L'organizzazione educativa. Apprendimento e formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma.
- Sabatino C.A., 2014, *Consultation theory and practice: a handbook for school social workers*, Oxford University Press, Oxford.
- Santerini M., 2006, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia.
- Schein E.H., 2010, *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schein E.H., 1992, *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Simeone D., 2011, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.
- Steele F., 1975, *Consulting for organizational change*, University of Massachusetts Press, Amherst.
- Tramma S., 2003, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Truell G.F., 1981, *Coaching and counselling: Key skills for managers*, Pat- Publications, Buffalo.
- Ulivieri Stiozzi S., 2013, *Il counseling formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- United Nations Industrial Development Organization, 1972, *Manual on the use of consultants in developing countries*, United Nations, New York.
- Wilson A.L., Hayes E.R. (a cura di), 2000, *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Xodo C. (a cura di), 2003, *Educatori si diventa. Origini identità e prospettive di una professione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Parte terza

Strutturazione di professionalità

X. A scuola per giocare

Salvatore Colazzo

1. Introduzione

Il presente contributo vuole sottolineare l'opportunità di disegnare, nell'ambito delle professioni educative, una specializzazione che appare, se non necessaria, di certo opportuna. Mi riferisco all'educatore il quale offre consulenza ovvero realizza attività che mettono in connessione apprendimento e gioco.

Nella nostra società si è verificato, soprattutto negli ultimi decenni, un incremento del peso della comunicazione (quindi dell'apprendimento non formale, ma ben strutturato) rispetto al peso della formazione (apprendimento formale, non sempre però ben progettato e ben realizzato), con ricadute molto significative per l'istituzione scolastica, la quale è risultata in affanno, avendo perso presso le nuove generazioni *appeal*, apparendo i suoi mezzi piuttosto primitivi agli occhi di chi è a continuo contatto con ambienti multimediali e interattivi. Si è modificata l'ecologia dei media¹, sicché la scuola viene spronata a *rimediare* la sua configurazione², alla ricerca di un nuovo posizionamento.

Il conflitto è epocale in quanto il mondo della comunicazione è sorretto da preponderanti interessi economici, che gli assicurano una presa sugli attori sociali estremamente efficace, fino al punto di paventare la sostanziale inutilità della scuola (almeno nei modi finora a noi noti).

Dentro l'universo comunicativo, ha grande rilevanza l'intrattenimento, lo spettacolo, il ludico. È caratterizzato da leggerezza, gli apprendimenti che vi si realizzano non derivano da studio e applicazione, ma dalla fruizione di contenuti – sensorialmente accattivanti – opportunamente confezionati con i quali stabiliamo varie forme di interazione. Ora, è successo che l'universo comunicativo

ha inghiottito il mondo, nel senso che esso costituisce ormai la realtà entro la quale siamo e con la quale ci misuriamo, è diventato cioè pervasivo, la comunicazione è generalizzata e noi abbiamo perso ogni immediatezza nel rapportarci all'ambiente che ci ospita e a spese del quale viviamo. Siamo ormai esseri totalmente culturalizzati:

pezzo dopo pezzo abbiamo sostituito la complessità della natura con un'interfaccia più semplice, fatta di storie e di edifici, di codici e di vestiti, di nomi e di ruoli da recitare. Guardatevi attorno: praticamente ogni cosa che vi circonda è stata scritta, pensata, disegnata, costruita, pianificata; ogni esperienza diretta del mondo è stata filtrata, trasmessa, semplificata, deformata, resa memorizzabile e maneggevole (Ventura 2019).

Ma non basta, ora attraverso gli schermi, la finzione si è moltiplicata, il mondo è diventato una *semiosfera*: «la quasi totalità delle nostre vite passa attraverso un'interfaccia virtuale: il lavoro, l'amore, il divertimento, la cultura, persino la spesa» (Ventura 2019); attraverso gli schermi, manipolando segni e rappresentazioni, produciamo effetti concreti nel mondo che è oltre gli schermi. La simulazione è finzione che, giocata, produce effetti nella realtà che abitiamo come corpi che nascono, vivono e muoiono, che sperimentano la materialità del loro esistere. Le interfacce video, con cui quotidianamente ci rapportiamo, veicolano contenuti che ci sollecitano ad interagire, restituendoci gratificazione. Massimamente quando si presentano sotto forma di storie e di giochi.

E così comincia un processo di *gamification*, ossia tutto tende a *rimediarsi* come gioco. Ossia il gioco modella profondamente la nostra sensibilità, la nostra percezione, il nostro agire e pian piano andiamo ripensando tutta la realtà come un gioco di giochi. Siamo a un passo dal realizzare il sogno di Balla e di Depero, che volevano ricostruire ludicamente l'universo (Colazzo 2021).

2. Il gioco sociale della reputazione

Il consumo, i social, la vita relazionale diventano elementi di un gioco, la cui posta è l'identità del soggetto, il suo posizionamento sociale, la sua rispettabilità all'interno dei gruppi di riferimento. Rispettabilità

significa poter ottenere dagli altri quel che ci gratifica: potere, danaro, incremento di capitale simbolico. Questo gioco sembra essere aperto, accessibile a tutti, il famoso quarto d'ora di gloria sembra a portata di mano di ognuno; la ricchezza, la vita spumeggiante acquisibile con qualche sforzo e una botta di fortuna. Ma è solo l'apparenza, poiché i posti al sole sono pochi e gli aspiranti tanti, non ci sono particolari sbarramenti, se non il fatto che in tanti partono e solo pochi, pochissimi ce la fanno. Le regole non scritte che uno deve conoscere per pervenire al risultato sono vere e proprie insidie. Per poter sedere al tavolo e poter dire “ce l'ho fatta”, bisogna avere qualcosa in più di tutti gli altri concorrenti, è difficile capire cosa sia questo qualcosa in più e quindi ci mettiamo all'opera, proviamo, riproviamo, investiamo. Per occupare certe posizioni sociali, un tempo bastava un diploma, ora serve una laurea, ma poi non basta manco quella, bisogna presentarsi con un curriculum ben nutrito, e allora cumuliamo corsi di perfezionamento, master, stage.

La lotta per il capitale simbolico è senza fine, perché a essere in numero finito sono i beni e le posizioni che in fin dei conti si vogliono ottenere. Il successo non è proporzionale allo sforzo, perché i vincitori pigliano tutto (Ventura 2019).

Il sistema si nutre delle aspirazioni e delle speranze dei più, molte di queste si rivelano illusorie, ma intanto il gioco va. È lo stesso sistema a generare attraverso i suoi istituti (famiglia, scuola, media, ecc.) i sogni delle persone, a riempire di contenuti il loro immaginario e rinnovare costantemente il desiderio, attraverso un'opera di differimento della soddisfazione. La società in cui viviamo è fondamentalmente seduttiva, libera il nostro desiderio e gli offre oggetti che non lo soddisfano mai pienamente, sia per la natura intrinseca del desiderio, *différente* per essenza sia perché quegli oggetti si qualificano come strumenti intermedi per raggiungere la soddisfazione dei nostri sogni, promesse dunque. Un tempo, invece, la società era tarata diversamente, era organizzata per contenere il desiderio, per disegnare l'orizzonte della realizzabilità dei sogni di ognuno: il principio di realtà era di certo meno labile. Ciò che nutre in questa fase della tarda modernità la macchina socio-economica che chiamiamo capitalistica

è esattamente questo, la spirale del desiderio che nutre la spirale della produzione, procurando accumulazione di beni materiali e posizionali nelle mani di una fetta molto esigua di popolazione, nel mentre costringe grandissima parte della rimanente a rimanere a bocca asciutta, a crogiolarsi nell'invidia per chi ce l'ha fatta e a nutrire risentimento, che spesso indirizza verso falsi obiettivi, generalmente verso chi è ancora più in basso nella gerarchia sociale (Colazzo 2020). Il passaggio alla realtà, cioè al momento in cui il gioco che si svolge nella dimensione del desiderio, del fantasmatico diventa performativo, viene differito, rimanendo così catturati nella trama dell'interfaccia che dovrebbe servirci al grande balzo, ma che invece si rivela una ragnatela. Siamo nella caverna di Platone, solo che sappiamo che Platone mentiva. Noi, a differenza di quello ch'egli diceva per cui gli ospiti nella caverna erano ignari del fuori, sappiamo bene che le ombre proiettate all'interno della caverna provengono dall'esterno, le studiamo per conoscere la loro identità, per capire qualcosa di quel che fanno, sono persone che banchettano, bevono e si divertono, vorremmo essere al loro posto, sappiamo che dovremo confrontarci con loro se decidiamo di uscire, che dovremo affrontarle e vincere su di loro o convincerle ad ospitarci al loro tavolo, ma appena tentiamo di mettere la testa fuori dalla caverna, agenti atmosferici inattesi ci ricacciano dentro, e così ad ogni tentativo, finché non ci convinciamo che sì è proprio come aveva detto Platone, dobbiamo accontentarci delle ombre e pensare che quello sia il mondo, tutto il mondo. Quando le interfacce finzionali non funzionano come *medium* con cui interagiamo con l'esterno, ricadiamo in una sorta di *estasi della comunicazione* (Baudrillard 2010). In fondo oggi si può fare la guerra con una console da videogioco, tutto sta a collegarla a dispositivi d'arma, ma si può anche rimanere incollati per ore, per giorni ad un console fingendo di fare la guerra. Il videogioco sviluppa delle *skills*, il vero problema è dove le spendiamo, se usiamo il gioco per giocare la realtà o autoreferenzialmente. È tutto lì il problema: esistono giochi che sono trappole poiché la forza di chi ci invita ad accontentarci di stare nella caverna e goderci lo spettacolo e correre sul posto è decisamente superiore alla nostra. È così che abbiamo finito col maturare l'idea dell'intrascendibilità del presente (qualcuno l'ha chiamata *fine*

della storia), è così che abbiamo assunto la convinzione che null'altro c'è oltre il capitalismo e il gioco dei giochi che esso regola.

3. Il *magister ludi*

Questa è l'analisi che legittima la figura di un educatore che, avendo consapevolezza del peso della comunicazione nella società odierna, sappia muoversi lucidamente nell'ambito del ludico, intervenendo in tutti i contesti formativi, scuola compresa, per operare una *gamification* che sappia sempre mantenere un'alta performatività, in modo che porti ad un miglioramento delle relazioni del soggetto col mondo, lo renda attivo nella preservazione degli equilibri naturali, gravemente compromessi dal grande gioco del capitale, e lo sproni a rivendicare un mondo in cui sia possibile una vita *umanamente* sostenibile, ispirata a convivialità.

Anche gli spazi educativi sono spazi finzionali, disegnano giochi che svelano (o dovrebbero svelare, sarebbe meglio dire) come sono fatti i giochi, sono sorta di meta-commenti (finzionali, come il rito, come il teatro), in ciò la loro funzione politica.

Se il nostro educatore (*magister ludi*) opererà nella scuola, egli sarà abile nell'aiutare l'istituzione a misurarsi con il profondo cambiamento intervenuto nel mondo della comunicazione sociale, a livello del *medium* lettura e scrittura. Vista l'importanza che la scuola annette a tale *medium*, la *ri-mediazione* della scuola parte proprio dal cogliere che oggi gli attori sociali hanno un'idea nuova di ciò che sia l'atto dello scrivere e del leggere, differente dall'eredità proveniente dalla tradizione. Nel passato, la scrittura era un atto autorevole, attraverso la scrittura si parlava ai posteri, quindi era accurata nella forma e pensata nei contenuti, appannaggio dei maschi più che delle donne (anche le donne dell'aristocrazia avevano una padronanza della scrittura imparagonabile a quella degli uomini, per via del diverso investimento che veniva fatto in termini di formazione sull'uno e l'altro sesso), si rivolgeva ad un ideal-tipo di lettore. Quando un contemporaneo interloquiva con quell'atto di scrittura lo faceva con grande circospezione, argomentando accuratamente, utilizzando tattiche co-

municative piuttosto sofisticate per chiosare, contrabbattere, dichiararsi d'accordo. La scuola, chiaramente, era funzionale a quest'idea di scrittura, collocava lo scrittore in un luogo distante dallo studente, lo proponeva come modello a cui ispirarsi, con cui arrivare a idealmente interloquire, pareggiando il suo stile. Oggi no, la scrittura è molto più immediata e diretta, incontra il suo lettore, che subito si trasforma in scrittore, lo spazio della scrittura diventa teatro di un dialogo. Il lettore è un *prosumer*, lo scrittore gli è a portata di mano. Non c'è scrittore professionista oggi che non sia presente nei social, che non incontri i suoi lettori nei festival, che non interloquisca con loro in molti e diversificati modi. Per esistere come scrittore, deve lavorare sul suo farsi personaggio. Grazie ai social mette in forma la sua immagine pubblica. E la sua scrittura spesso diventa un film, da lui stesso sceneggiato, una serie che concesce su se stessa col suo avallo. Ridefinire l'insegnamento significa esattamente questo: prendere atto di questa trasformazione e far diventare la scrittura un gioco attraverso cui progressivamente poter veder crescere le proprie competenze, che si affinano nel confronto serrato con il *feedback* di uno che la usa meglio di me. Mi vien spontaneo da pensare a Choderlos de Laclos (1782/2013), al suo stupefacente romanzo epistolare, in cui la scrittura riesce a produrre effetti di realtà, con conseguenze terribili sulle vite delle persone. Un gioco perverso, certo, un gioco però con potenti risultati nel mondo fuori dalla scrittura.

Diciamo che oggi la scrittura si è democratizzata e assieme ad essa, più complessivamente, la scuola, nel senso che se prima il possedere la scrittura significava avere accesso a una cultura che legittimava l'aspirazione egemonica di un ceto che credeva fermamente nella gerarchizzazione tra élite colte e popolo incolto, oggi non è più così. L'Occidente, a badar bene, si è sviluppato sulla base dell'idea di una contrapposizione tra *epistème* e *doxa*, la prima appannaggio di pochi privilegiati, che potevano avere accesso alla verità, l'altra coltivata da coloro i quali erano nella falsa coscienza. Molti sono i fattori che hanno eroso questa convinzione, un contributo è venuto (ma non decisivo) dall'alfabetizzazione a cura della scuola, che per lungo tempo (e in parte ancora oggi) ha pensato illuministicamente di distribuire a quante più persone possibili la verità, la cultura alta a tutti,

combattendo la propria battaglia contro le sacche resistenti della superstizione ignorante³, un altro ben più decisivo dalla rivendicazione di chi storicamente era stato emarginato della dignità della propria cultura, un altro ancora dei media, che hanno veicolato forme di cultura (che potremmo definire *pop*) prossime alla sensibilità dei più, con sempre maggiore efficacia e capacità di penetrazione presso tutti gli strati della popolazione, anche quelli alti. Il colpo decisivo comunque è arrivato dai processi di disintermediazione promossi da internet, che ha condotto, non a caso, all'avvento della postverità.

4. La questione della postverità

Maurizio Ferraris ha spiegato bene questo processo. Ha chiarito che la caratteristica fondamentale della postverità non è la menzogna, ma la polverizzazione della verità in una molteplicità delle ragioni: la postverità è l'effetto dell'atomismo di persone tutte convinte di avere ragione (Ferraris 2017). Quest'atomismo è favorito dal fatto che la Rete è un immenso archivio documentale da cui poter attingere informazioni e dalla caratteristica dei *media* attuali, che agevolano la comunicazione molti a molti, ogni apparato di ricezione è anche un apparato di produzione. L'effetto è che l'autorità indiscussa degli scienziati, dei decisori politici, dei docenti subisce un notevole decremento e da indiscussa diventa discutibile, deve sforzarsi di convincere, di recuperare consenso. Ma questo alimenta la spirale del populismo: ognuno di noi ritiene di avere buoni motivi per dubitare degli altri, esercitiamo la logica del sospetto e giudichiamo le ragioni degli altri menzogne confezionate *ad hoc*. In realtà siamo dentro un processo di polverizzazione della verità. Ciò comporta la polarizzazione dei *prosumer* in bolle di verità, attraverso i social si costituiscono microcomunità in cui tutti si danno reciprocamente ragione, elaborando autoreferenzialmente una verità che li identifica.

Questo sta ad indicare che attraverso l'attivismo che esprimiamo nel web, cerchiamo essenzialmente *riconoscimento*. La mobilitazione è generale ed è questa mobilitazione l'essenza del capitalismo post-industriale. Nelle fasi precedenti il capitalismo era intento a produrre

merci attraverso la mobilitazione dei capitali e del lavoro, oggi è impegnato a estrarre valore dall'interazione che i soggetti realizzano nelle piattaforme. Se nelle fasi precedenti era il salario (cioè la possibilità di lavorare) la base della dignità delle persone e del loro rispetto, oggi cerchiamo il *riconoscimento* attraverso ciò che postiamo nei social. Se nelle fasi precedenti la classe lavoratrice si riconosceva in un sistema omogeneo di convinzioni, che derivavano anche dal condividere medesime condizioni esistenziali, oggi ci troviamo, per le caratteristiche attraverso cui si svolge il lavoro (quando c'è), ad essere *moltitudine*, ognuno si trova a dover costruire la propria riconoscibilità nell'universo del web, quale premessa per ottenere la possibilità di *riconoscimento*, pena il senso di una solitudine intollerabile.

Ferraris ha ragione a dire che la postverità è il risultato dei processi di democratizzazione della cultura iniziatisi con l'illuminismo, siamo stati abilitati a pensare con la nostra testa, ma il fatto di poter dire non è garanzia che la testa di chi dice sia ben fatta; la verità non è l'enunciazione di ciò che ci passa per la testa, è una costruzione faticosa, che si realizza essenzialmente entrando nella testa degli altri, comprendendo le motivazioni del loro pensare ed agire, negoziando costantemente le proprie convinzioni alla ricerca di verità più comprensive.

Morin (1999) ha richiamato la scuola a farsi carico della necessità di dare gli strumenti alle persone di pensare, agire e creare. Si tratta di scommettere sul gioco del dialogo. Dialogo anche fra l'alto e il basso, dove alto e basso hanno perso ogni connotazione topologica, sono solo *tag* per designare espressioni culturali differenti, tanto da divenire disponibili a qualsivoglia ibridazione, alle più diverse forme di *bricolage*, fra il dentro la scuola e il fuori; fra l'educazione e la comunicazione.

Nell'ambito dei musei, delle biblioteche, del mondo della cultura, più complessivamente, emerge un nuovo pubblico che avanza nuove esigenze di partecipazione e fruizione, per cui è in atto una revisione profonda dei modi attraverso cui queste istituzioni si stanno riorganizzando ricorrendo ampiamente alle opportunità offerte dalle tecnologie informatiche e della comunicazione (Schnapp 2015), la scuola invece tarda a comprendere che i bisogni di cui gli allievi sono portatori sono la possibilità di instaurare relazioni sociali e di essere

coinvolti in maniera realmente attiva nel processo di apprendimento. Tanto quanto riescono a fare i *media*, tanto quanto riesce a fare un museo pensato come *participatory museum*. La scuola ripensata in questa logica diventa in grado di produrre *social innovation*, immaginando nello spazio finzionale permeabile disegnato dal suo perimetro, servizi in grado di promuovere usi eterotopici della tecnologia, secondo l'utopia di una società in cui sia possibile vivere in modi umanamente più sostenibili.

5. Affranchiamo la scuola

Assieme a Maragliano (in press), sostengo che pensare al digitale nella scuola non è ritenere che l'innovazione passi dall'acquisire nuovi strumenti, la questione è fondamentalmente di contenuti e di modi attraverso cui i contenuti sono trattati. Far entrare il gioco nella scuola significa *accettare la logica dell'incertezza*, ossia pensare la scuola da prospettive differenti, mettendo in pratica la *parafrasi*, la *parodia*, la *variazione*, secondo una logica che sappia scuotere col gioco le culture che hanno caratterizzato fino ad ora l'universo scolastico. Si tratta di un nuovo posizionamento della scuola, che non consideri il primato della conoscenza proposizionale sulla *conoscenza dalla prospettiva del costruttore*, un sapere cioè che considera il sapere una conseguenza della disponibilità interattiva, costruttiva e creativa dell'apprendente.

La scuola insomma deve prendere atto che in conseguenza della crescita esponenziale delle informazioni (di varia natura, spesso ricadenti nel visivo e nel sonoro) e dei dati porta allo svilupparsi di nuove strategie, tecnologie e tecniche per utilizzarle; deve chiudere con la tradizione che la vuole modellarsi sul formato del libro, che tiene distanti le funzioni della produzione e del consumo, e deve invece promuovere una cultura finalizzata a sostenere la produzione proattiva di artefatti culturali. Da questo punto di vista, sottoscrivo l'affermazione di Floridi (2020) il quale ci invita ad abbandonare Platone e ad abbracciare un *approccio orientato al costruttore*: per conoscere un fenomeno, un artefatto, acquisire un'informazione bisogna esser capaci di riprodurre, comporre e scomporre, costruire, montare e

smontare l'artefatto di nostro interesse. Alla *mimesis* dobbiamo sostituire la *poiesis*. Valorizzando la simulazione, la conoscenza si qualifica come processo dinamico di *modellazione*, ossia dà forma alla realtà per renderla intellegibile, e ciò non avviene una volta per tutte, ma affinando costantemente il modello con cui tentiamo di renderci (operativamente) conto della realtà (Floridi 2020).

Abbiamo bisogno di formare i docenti in modalità radicalmente nuove, strutturando un curriculum in cui l'operare sia la chiave di acquisizione del sapere. Nel frattempo, invadiamo la scuola di educatori maestri nell'arte del gioco, che conquistino alle nuove modalità di abitare e produrre il sapere sempre più zone affrancate dalla soggezione al platonico scindere il mondo nella realtà delle idee e delle pratiche, quest'ultime disprezzate come fonte di un sapere di grado inferiore, poiché compromesso con la sensibilità e l'emotività umana.

Le zone affrancate dal platonismo sono zone di permeabilità alla cultura che pullula fuori dalla scuola, attraverso il contatto con ciò che è diverso da sé, la scuola si immunizza, e così conserva se stessa, ma ingoiando il "male" e imparando a gestirlo: in questo modo scopre le ragioni della sua esistenza. Finora è prevalsa la logica dell'autoimmunizzazione. Per superarla deve acquisire lo sguardo ironico, deve giocare col "fuori", passando dal rifiuto autodistruttivo all'accettazione costruttiva, autopoietica.

Un tempo si riteneva che vi fosse la possibilità di costruire la mappa del mondo, oggi cartografare il mondo è diventato quanto mai problematico. Lo spazio geografico fisico si è ristretto, ogni singolo angolo della terra è stato esplorato e mappato, ma lo spazio virtuale è cresciuto a dismisura e continua a crescere con progressione geometrica. Bisogna abbandonare un'idea che lo si possa mappare. È uno spazio così smisurato che lo si può solo navigare, si va alla scoperta, si interagisce, si contribuisce interagendo a incrementare – a nostra volta – la quantità di oggetti che in esso sono presenti. La narrazione inevitabilmente prevale sulla spiegazione, il gioco sulla conoscenza chiara e distinta. Per non andare banalmente alla deriva, bisogna appellarsi alla abduzione. In alternativa, si aderisce a tentativi di *riteritorializzazione* della rete: si diventa membri di una tribù, chiusa nella propria regione finita ed autoreferenziale di senso, il cui

collante è spesso è una teoria complottista che pretende di spiegare la vera verità delle cose.

Abbracciare il digitale e le sue conseguenze significa (per la scuola) aprirsi alla complessità delle forme della comunicazione, che deriva dalla pluralità di media e dei linguaggi ad essi propri, che, convergendo, vanno a costruire artefatti pluridimensionali, i quali sono il risultato dell'immaginazione. Il che significa che diciamo più di quanto pensiamo, quindi possiamo imparare dai nostri artefatti, volgendoci indietro recuperiamo il senso parziale del fatto. Vivendo in un mondo così ricco di informazioni, siamo per un verso spinti ad acquisire un io proteiforme, e per altro verso esposti all'effetto (già segnalato dai futuristi) della simultaneità, che crea inattesi cortocircuiti di senso, per l'accostamento imprevisto di realtà distanti, capitate per chissà quale ragione ad essere prossime, suscitando nel soggetto abduitive illuminazioni.

Abbracciare il digitale significa (per la scuola) prendere atto che il sapere è diventato operativo, interattivo, corporeo, dialogico e congedarsi dal sapere che l'ha sempre caratterizzata, sapere astratto, solitario, incorporeo. Bisogna che essa giochi il suo gioco nel clangore del mondo, non c'è il silenzio di Machiavelli che, ritiratosi in campagna, si dedica alla lettura e alla scrittura, entra in comunicazione con i grandi modelli letterari e realizza il suo capolavoro letterario. Non c'è un sapere da contemplare, siamo immersi nel sapere, c'è un sapere da giocare. Con l'aiuto magari di un *magister ludi*.

Note

¹ Neil Postman (1976) ci ha insegnato che ogni *medium* è un ambiente, che ogni *medium* è in relazione con altri *media*, sicché complessivamente essi costituiscono un sistema. Ogni *medium*, in quanto ambiente, veicola una “cultura”, ossia percezioni, conoscenze, emozioni, valori. I *media* si influenzano vicendevolmente, non senza smottamenti, assestamenti, riposizionamenti. I *media* più forti esercitano un potere attrattivo che spinge gli altri a *ri-mediarsi*, in modo che si verifichi una tendenza all'equilibrio complessivo, che è ciò che dà forma all'esperienza in un dato momento storico e in una data società.

² *Ri-mediare* è un neologismo esemplato su *Remediation*, espressione introdotta da Bolter e Grusin in un loro testo (1999), tradotto, a distanza di qualche anno, in Italia (2005).

³ Il *quid* è proprio questo. La scuola è nata con un marchio di fabbrica: custodire e trasmettere la cultura alta, mettere in contatto gli studenti con la (supposta) verità, quella prodotta dalle classi egemoni. Quando nuovi ceti hanno chiesto di accedervi, la scuola ha resistito continuando a rivendicare il proprio storico ruolo, ma intanto andava crescendo fuori dalla scuola la cultura in cui il popolo si è riconosciuto. È stato il mondo dell'industria culturale, tanto vituperato anche dagli intellettuali della sinistra critica (alla Adorno, per capirci) a offrire le risposte che la scuola non è riuscita a fornire. Ecco perché oggi se la scuola vuole recuperare un ruolo deve guardare a quello che è successo nel mondo dei media: c'è spazio per ritrovare un senso al suo agire. Da ciò la nostra proposta: abbiamo bisogno di affiancare al docente il *magister ludi*, colui il quale, cioè, sa sceneggiare lo spazio finzionale che è la scuola, per renderlo più praticabile da parte dei *nuovi barbari* (Baricco 2013). Non per indorare la pillola, ma per ripensare profondamente la cultura che la scuola agisce. Quindi si tratta anche di una riforma dei saperi veicolati dalla scuola, che ad esempio dovrebbe sovvertire la gerarchia attuale, che vede in posizione marginale le cosiddette “educazioni” rispetto alle discipline cardine: italiano, matematica, storia, ecc.

Riferimenti bibliografici

- Baricco A. *et al.*, 2019, *The Game unplugged*, Einaudi, Torino.
- Baricco A., 2013, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano.
- Baricco A., 2018, *The Game*, Einaudi, Torino.
- Baudrillard J., 2010, *La società dei consumi. I suoi miti, le sue strutture*, Il Mulino, Bologna.
- Bolter J.D., Grusin R., 2005, *Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e associati, Milano.
- Choderlos de Laclos P., 2013, *Le relazioni pericolose*, Feltrinelli, Milano (original work published 1782).
- Colazzo S., 2020, *Comunità immaginarie e inoperative*, in «Segni e Comprensione», 98, pp. 42-64, <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/segnicompr/article/view/22770/19113>.
- Colazzo S., 2021, *Futurismo giocoso e dilettevole*, in Adamo G. (a cura di), *Desordre. Futurismi di ieri e di oggi*, Armando, Roma, pp. 68-102.
- Ferraris M., 2017, *Postverità e altri enigmi*, Il Mulino, Bologna.
- Floridi L., 2020, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Maragliano R. (in press), *All'opera*, in Colazzo S. (a cura di), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education. Teoria, pratica e fenomenologia dell'imparar giocando*, Armando, Roma.
- Morin E., 1999, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schnapp J., 2015, *Digital humanities. Meet the media guru*, Egea, Milano.
- Ventura R.A., 2019, *Le interfacce di finzione come modo per comprendere e dominare il mondo*, in Baricco A. *et al.*, *The Game unplugged*, Einaudi (e-book), Torino.

XI. L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici, e apprendimento

Roberta Piazza, Simona Rizzari¹

1. Introduzione

L'educatore museale rientra tra i professionisti dell'educazione con funzioni *non-teaching*. Tale figura professionale è da tempo al centro di un ampio dibattito a livello internazionale riguardante la chiara definizione del suo ruolo e delle competenze che deve possedere per la progettazione e la gestione di esperienze di fruizione del patrimonio culturale da parte di pubblici sempre più eterogenei e con differenti esigenze formative. Numerosi documenti e raccomandazioni sono stati prodotti, in merito, dall'Unesco e dall'*International Council of Museums* (ICOM) nel corso degli ultimi decenni, in stretta correlazione con il crescente riconoscimento del museo come luogo educativo in grado di promuovere la coesione e l'integrazione sociale all'interno di una comunità e con l'affermarsi dell'idea che la fruizione del patrimonio culturale sia un diritto di tutti i cittadini, anche di quelli appartenenti alle categorie più fragili.

Ciononostante, in Italia l'educatore museale non ha ancora trovato pieno riconoscimento sul piano normativo e sociale. Ne sono prova l'assenza di utilizzo di una terminologia univoca per definirlo e di un ordine professionale che lo rappresenti, la mancata esistenza di un corso di studi specificamente finalizzato all'esercizio della professione e il fatto che le competenze pedagogiche sono ancora considerate spesso un'appendice alla sua formazione iniziale. Per colmare tali lacune, anche in stretta correlazione con l'aggravarsi delle condizioni lavorative a seguito della pandemia del Covid-19 in corso, nei primi mesi del 2020 gli educatori museali hanno costituito un proprio

gruppo di lavoro, organizzato esclusivamente in modalità virtuale, su Facebook, finalizzato alla condivisione e alla riflessione sulle problematiche esistenti e sulle possibili iniziative da promuovere per il superamento di un siffatto stato di precarietà. Tale iniziativa ha portato, nel medesimo anno, alla stesura di un documento volto al riconoscimento giuridico della professione dell'educatore museale e, nei primi mesi del 2021, alla costituzione della prima Associazione italiana degli educatori museali (AIEM).

Inserendosi all'interno del dibattito in corso, il presente contributo intende promuovere una riflessione sul ruolo dell'educatore museale e sulle competenze che quest'ultimo deve possedere per la progettazione e la realizzazione di percorsi di fruizione del patrimonio culturale rispondenti a differenti tipologie di utenti, nonché sulla delineazione di nuove possibili traiettorie di una sua formazione iniziale e continua. Queste ultime si rendono necessarie soprattutto per integrare tra loro gli orientamenti prevalenti relativi alla formazione specialistica – basata prioritariamente sui contenuti disciplinari attinenti alle peculiarità dei musei – e alla formazione su contenuti pedagogici, strettamente correlata alle funzioni lavorative svolte. Ciò anche al fine di consentire il possibile inserimento lavorativo nel settore del patrimonio culturale ai laureati triennali e magistrali in ambito educativo, in possesso delle indispensabili competenze pedagogiche richieste oggi nel contesto dell'educazione museale.

2. I musei come spazi di apprendimento lifelong

I musei, al pari di altre istituzioni educative formali e non-formali, hanno da tempo recepito i cambiamenti epistemologici volti a considerare la conoscenza come esito di processi di costruzione e condivisione in contesti pertinenti e qualificati, all'interno di una società socialmente complessa. Il ripensamento dell'istituzione museale e del suo ruolo nella società contemporanea è stato determinato dal superamento della visione trasmissiva della conoscenza, per consentire lo svilupparsi dei musei quali spazi di riflessione multiforme, in cui la conoscenza è frutto di negoziazione, e di produzione di nuove esperienze e conoscenze.

Il ruolo dei musei non è più quello di «presentare la verità, ma di presentare varie opzioni in modo qualificato» (Lundgaard & Thorek Jensen 2013, p. 11), agendo quali organizzazioni di apprendimento che contribuiscono a facilitare lo scambio di conoscenza. Costituendosi quali ambienti di apprendimento non formale, rappresentano inoltre un contesto ideale per favorire l'apprendimento in una prospettiva *lifelong*. La gestione della conoscenza da parte dei musei di arte, di storia culturale e naturale si è andata così configurando sempre più come un progetto congiunto tra musei e cittadini – tra musei e società circostante.

Di qui il cambio di paradigma che ha interessato per molti decenni i musei, definito da Stephen Weil (2002) come passaggio da un'attenzione interna, rivolta alle collezioni e alla conservazione, a un'attenzione esterna, finalizzata all'educazione, centrata sui visitatori e focalizzata sulla sempre più evidente responsabilità di sviluppare relazioni significative con le comunità. I recenti sviluppi della riflessione sulla teoria e sulla pratica dei musei hanno generato una vasta letteratura incentrata sulle molteplici funzioni che hanno assunto i musei, che vanno dalla progettazione di mostre, alle opportunità di apprendimento, al loro ruolo sociale e culturale (Tili 2015).

I musei hanno pertanto assunto sempre più il ruolo di luoghi di apprendimento capaci di sostenere lo sviluppo delle *learning society* e delle *learning city* (Borkowska & Osborne 2018; Jordan, Longworth, & Osborne 2014; Longworth 2006), offrendo spazi pubblici che potessero avvicinare i cittadini alla cultura, alla conoscenza, alla storia e alla società (Falk & Sheppard 2006; Hooper-Greenhill 2007). Inoltre, ha prevalso l'idea di sostenere nei musei la comunicazione diffusa per un pubblico sempre più vasto, con culture diverse (Magoga 2019), sia per promuovere le occasioni di scoperta di nuove storie e identità (Bodo 2003), sia per favorire la partecipazione dei cittadini al processo di coesione sociale (Hooper-Greenhill 2003).

Ai musei è stato pertanto riconosciuto un ruolo fondamentale nel coltivare «la capacità di consapevolezza sociale e di riflessione critica come base per il cambiamento personale e sociale» (Unesco 2016, p. 15), dal momento che la visita è considerata un'occasione per esplorare e discutere temi culturali cogenti per le società con-

temporanee quali l'identità, la sostenibilità e l'accessibilità (Lido, Jago, & Zipsane 2020).

Il tema dell'engagement del pubblico si è manifestato con sempre maggiore evidenza, come testimoniano, ad esempio, i musei della scienza, per i quali si è passati dalla preoccupazione relativa alla *comprensione della scienza* da parte dei visitatori a quella dell'*impegno con la scienza*. Superata una visione dei musei scientifici esclusivamente come spazio di conoscenza di fatti e informazioni, molti musei si sono impegnati nell'organizzare e favorire incontri tra i visitatori e le varie comunità di ricerca, spesso concentrandosi sulle implicazioni sociali, culturali ed etiche della scienza (Bevan & Xanthoudaki 2008).

Non solo, dunque, centri di cultura e di apprendimento, i musei stanno adottando la prospettiva di agenti di cambiamento sociale, in modo da rispondere alle priorità politiche legate all'inclusione sociale, all'ampliamento della partecipazione e al *lifelong learning*. Ora più che mai l'educazione gioca un ruolo centrale nel definire la politica dei musei, come si evince dall'organizzazione delle mostre, delle esposizioni e delle attività che i musei vanno programmando in funzione dei diversi pubblici. La ricerca scientifica su come i visitatori apprendono nei musei – a partire dalla visione della conoscenza come fenomeno sociale (Resnick *et al.* 1991), degli approcci basati sull'apprendimento situato (Lave & Wenger 1991) e collaborativo e sull'apprendistato cognitivo (Brown, Collins, & Duguid 1989) – ha contribuito alla comprensione della partecipazione attiva quale processo fondamentale per l'apprendimento. L'enfasi sulla natura contestualizzata o situata dell'apprendimento e sulla cognizione socialmente condivisa ha così accentuato l'attenzione alle conoscenze pregresse dei visitatori, ma, soprattutto, alle loro esperienze di visita nel dare forma al processo di apprendimento (Falk & Dierking 2000; Park 2013; Roberts 2014; Tran 2006).

Inoltre, nell'abbracciare ampie fasce della popolazione (Kotlet & Kotler 2000) – famiglie, bambini, studenti, adolescenti, giovani adulti, visitatori di mezza età e anziani, soggetti con disabilità e problemi di apprendimento – con diversificati interessi, livelli di conoscenza, modalità, motivazioni e bisogni di apprendimento (Jensen 1994), i musei hanno volto la loro attenzione a questioni significative e complesse

su come comunicare, interpretare e, in sostanza, educare i visitatori. Ciò ha determinato la crisi della visione di un unico tipo di approccio comunicativo o interpretativo a favore di una visione orientata da ciò che è stata definita la “pedagogia del museo”, volta a sostenere la progettazione delle esperienze per un apprendimento efficace e calibrato sui pubblici ai quali i musei si rivolge (Anderson *et al.* 2015).

Infine, affinché i musei siano luoghi di apprendimento permanente, in grado di contribuire allo sviluppo morale e all’impegno civico (Falk & Dierking 2000; Gurian 2006; Hooper-Greenfield 2000), si richiede di ripensarli quali spazi aperti e pluralisti, ricettivi alle nuove idee e aperti a guardare le vecchie idee in modi nuovi (Hein 2007). La responsabilità di divenire istituzioni di giustizia sociale (Ng *et al.* 2017) implica la creazione di esperienze di educazione museale significative e rilevanti per tutti i visitatori, secondo una visione di educazione museale anti-oppressiva, che sostiene i diritti dei visitatori con identità emarginate.

Man mano che i musei diventano più inclusivi e riflettono le diverse comunità a cui i visitatori appartengono, loro compito è anche quello di aiutare questi ultimi (e il personale) a concettualizzare il mondo in differenti modi. I musei diventano allora spazi dove riflettere su questioni sociali contemporanee come i diritti umani e le disuguaglianze (Downey 2020), complesse questioni scientifiche e persino a volte su argomenti tabù, come la morte. Oltre al ruolo tradizionale di fornire informazioni ed esperienze sociali, i musei aggiungono ai loro compiti opportunità di promuovere il dibattito, sfidare il pensiero, dare a tutti i visitatori, qualunque sia la loro provenienza, possibilità di agire e di vedersi rappresentati e, in ultima analisi, di trasformare la società.

3. Educazione ed educatori museali: dalla crisi al possibile riconoscimento

Se, dunque, i musei possono essere considerati agenti attivi nelle odierne società di apprendimento, gli educatori museali – coloro che progettano e facilitano le interazioni con i visitatori – assumono un

ruolo determinante nel coinvolgere pubblici sempre più diversificati. Il ruolo dei musei richiede nuove competenze professionali e un interesse specifico su come ha luogo o potrebbe aver luogo la produzione di conoscenza nei musei. Ciò significa mettere in discussione la visione dei musei, così come si è espressa per lungo tempo nelle modalità tradizionali di organizzazione e trasmissione della conoscenza e, soprattutto, riflettere sulla professionalizzazione del personale impegnato.

Nel contesto internazionale, i dipendenti del museo la cui unica responsabilità era l'educazione iniziano ad apparire all'inizio del ventesimo secolo (Hein 2006; Roberts 1997). Molti erano inizialmente insegnanti che svolgevano le loro funzioni in un museo invece che a scuola, erano personale retribuito dei distretti scolastici locali e lavoravano in coerenza con il calendario dell'anno scolastico (Hellmann 1958). Negli anni Sessanta, l'educatore museale emerge come occupazione distinta, sebbene continuino ad essere presenti nei musei persone con esperienza e qualifiche relative al mondo della scuola (Tran & King 2007).

Sin dall'apparire di figure con responsabilità specifiche in ambito educativo emergono riflessioni sul loro valore professionale e sulle conoscenze, abilità ed esperienze richieste per assumere una vasta gamma di compiti e responsabilità (Tran 2007). Il dibattito scaturito fin dagli anni Ottanta mette in luce la mancanza di una chiara definizione dell'identità dell'educatore museale (Nolan 2009; Rice 1995), il quale, sebbene costituisca una risorsa molto apprezzata dal pubblico, rimane spesso sottovalutato ed emarginato all'interno della medesima istituzione museale (Nolan 2009; Reid 2013). Inoltre, anche l'educazione museale – così come emerge dal rapporto *Uncertain Profession*, commissionato dal Getty Center (Dobbs & Eisner 1987) – risente della presenza di barriere interne che riducono la valenza educativa dei musei. Non solo questi appaiono luoghi «culturalmente ricchi e pedagogicamente poveri» (Eisner & Dobbs 1986, pp. 10-11), ma gli approcci educativi che guidano le attività realizzate sembrano essere il frutto di una «pedagogia silenziosa» (Eisner & Dobbs 1986, p. 7), che si manifesta nello sfondo perché priva di reale visibilità.

Negli ultimi vent'anni del ventunesimo secolo la mancanza di consenso sull'identità professionale rappresenta ancora una realtà e l'edu-

cazione museale, per quanto costituisca una risorsa unica per lo sviluppo di approcci creativi nell'educazione non formale, risente ancora di riferimenti teorici deboli (Kristinsdóttir 2017).

Oggi gli educatori sviluppano, coordinano e implementano programmi per pubblici sempre più numerosi e differenziati; essi, inoltre, contribuiscono alla progettazione e allo sviluppo di mostre. Fra i loro compiti vi è certamente quello di creare e alimentare anche relazioni con le comunità locali, muovendosi tra l'istituzione e il suo pubblico, collegando l'interno all'esterno, le persone ai luoghi, al fine di attrarre visitatori e rendere i musei accessibili e inclusivi (Downey 2020).

Le loro responsabilità appaiono numerose e diversificate, nell'ambito di una visione dell'educazione museale come disciplina complessa che «combina l'insegnamento con la pianificazione di eventi, la rappresentazione, la gestione del progetto, la partecipazione a bandi per finanziamenti, il marketing, ricerche di mercato e competenze in una specifica area di contenuti» (Dragotto *et al.* 2006, p. 221). La percezione di tale complessità – e dei compiti, delle abilità e delle responsabilità messi in campo – è peraltro testimoniata dalle riflessioni narrative di altri educatori. Questi, seppure coscienti della multififormità del lavoro sul campo, non sempre sono consapevoli delle implicazioni che le funzioni loro assegnate hanno per la loro professionalizzazione, per quanto il dibattito a livello internazionale sulla professione dell'educatore museale continui ormai da alcuni decenni (Tran 2006). Sebbene negli ultimi vent'anni la ricerca sul lavoro, sui ruoli e sul contributo che gli educatori offrono sia cresciuta, essa appare ancora non adeguata (Tlili 2015), e gli educatori manifestano spesso frustrazione per la scarsa definizione della figura professionale e per il non sempre sicuro riconoscimento della loro professionalità (Scott 2006). In Europa, ad esempio, e più specificamente nei musei della scienza, gli educatori che interagiscono direttamente con i visitatori sono tra i meno pagati e più sottovalutati rispetto alle altre figure professionali che operano nei suddetti musei, mentre le loro responsabilità lavorative continuano ad aumentare (Rodari & Xanthoudaki 2005). Nonostante gli sforzi del Consiglio internazionale dei musei (ICOM) per ridefinire il profilo e sostenere il riconoscimento degli educatori museali, lo status professionale rimane debole

e, di conseguenza, il potenziale educativo dei musei rischia di non essere adeguatamente sviluppato (Tran 2006).

Inoltre, alcune ricerche sui programmi di sviluppo professionale nell'UE e negli Stati Uniti suggeriscono che il background degli educatori museali abbraccia una vasta gamma di esperienze pregresse, di formazione professionale, di abilità, capacità e interessi. Questa diversità è una grande risorsa, ma crea anche più complessità e mancanza di uniformità nella definizione delle competenze chiave degli educatori museali. Molti educatori museali dichiarano di possedere una preparazione o una passione rilevante per i contenuti disciplinari relativi al museo, ma hanno minori esperienze o competenze di natura pedagogica (Bevan & Xanthoudaki 2008).

Di fatto, le competenze pedagogiche e didattiche, in considerazione delle possibilità di sviluppo dell'apprendimento che i musei offrono, costituiscono oramai una dimensione fondamentale nella definizione del profilo dell'educatore. La natura non valutativa dei musei e il fatto che essi siano scelti volontariamente dai visitatori promuovono e alimentano l'apprendimento, favorendo la motivazione intrinseca. Non sorprende che l'attenzione prestata dalla ricerca al valore e alle esperienze nei musei sia stata rivolta ai processi e ai prodotti dell'apprendimento (ad esempio: Falk & Dierking 2000; Leinhardt, Crowley, & Knutson 2002; Paris 2002), e di conseguenza, alle esperienze di conoscenza dei visitatori. Tali esperienze, va precisato, sono però guidate da specifiche attività di insegnamento, inteso come l'atto di aiutare, guidare, orientare i visitatori – in maniera diretta – grazie alle visite guidate attraverso le gallerie – o indiretta – progettando le mostre. Sebbene sia possibile sostenere che il tempo che gli educatori trascorrono con i loro “studenti” sia di breve durata, ci sono evidenze che le interazioni vengono ricordate per lungo tempo (Anderson *et al.* 2002; Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler 2002; Wollins, Jensen, & Ulzheimer 1992). Appare quindi necessaria una maggiore attenzione a come gli educatori museali possano sostenere e facilitare i processi di apprendimento non formale (Tran 2006), dal momento che le loro competenze investono principalmente il piano metodologico e gestionale del processo educativo (Del Gobbo 2019). Da questo punto di vista, si

ritiene che la formazione per lo specialista debba abbracciare almeno due aree fondamentali:

- *processi di apprendimento/insegnamento in contesti non formali*. Gli obiettivi riguardano: la conoscenza delle teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti non formali e informali; le influenze delle molteplici prospettive (ad esempio: locale, aborigena, internazionale) nel facilitare le esperienze di apprendimento/insegnamento all'interno di musei e comunità; la conoscenza di come influenzare il cambiamento (cognitivo, affettivo, emotivo, comportamentale), considerando la diversità del pubblico e delle istituzioni (musei e istituzioni culturali); lo sviluppo di opportunità di apprendimento per integrare l'apprendimento formale e l'apprendimento in contesti informali; lo sviluppo di strumenti per implementare e sostenere programmi educativi;
- *accesso ed inclusione*. Gli obiettivi sono relativi a: la capacità di analizzare criticamente i fattori che contribuiscono a consentire l'accesso intellettuale e fisico all'interno e attraverso il museo, tenendo conto delle diverse esigenze individuali; la progettazione e la capacità di fornire risposte originali e creative che affrontino sfide inclusive, utilizzando nuove tecnologie/nuovi media nel contesto dell'educazione museale; la conoscenza di pratiche per sostenere l'educazione inclusiva nel museo; la creazione di opportunità di conoscenza della propria e di altre culture/identità attraverso l'educazione museale; la capacità di progettare attività che si colleghino alle pratiche e alle vite quotidiane, fornendo opportunità di riflessione e creazione di significati personali; la capacità di lavorare con diverse comunità di apprendimento.

Pur non essendo stato definito ancora un percorso formativo unico, alcune università, soprattutto in Nord America e in Europa, forniscono programmi di livello universitario con un focus sull'educazione museale². Le proposte abbracciano diverse metodologie di ricerca e si differenziano per alcuni contenuti e per l'organizzazione curriculare. In generale, essi hanno in comune l'intento di sviluppare una consapevolezza critica da parte degli studenti del contesto storico, sociale, politico, etico e filosofico dell'educazione all'interno e

attraverso il museo, focalizzandosi, con enfasi differente, sui temi dell'accesso e della strutturazione dei curricula in considerazione dei differenti contesti e pubblici.

4. Il profilo professionale dell'educatore museale in Italia

Anche in Italia, così come nel contesto internazionale, la figura professionale dell'educatore museale non ha ancora ottenuto pieno riconoscimento e fa fatica a trovare una collocazione stabile all'interno del mercato lavorativo. A mancare sono, soprattutto, una definizione del profilo professionale dal quale emergano chiaramente le sue specifiche responsabilità e competenze e una progettazione mirata di percorsi di formazione – iniziale e continua – coerenti con il ruolo esercitato. L'aggiornamento continuo, in particolare, si rivela indispensabile in relazione alla mutata percezione delle funzioni del museo contemporaneo, alla molteplicità di pubblici e di ambiti di intervento e alle nuove richieste provenienti dal contesto sociale di riferimento (si pensi, solo per fare un esempio, alla necessità attuale di acquisizione delle competenze digitali necessarie per fronteggiare la situazione emergenziale determinata dal Covid-19).

Il problema del riconoscimento giuridico dell'educatore museale è strettamente connesso anche alla difficoltà più generale che nel nostro Paese accompagna il riconoscimento di tutte le professioni operanti nel settore museale e la costituzione di un repertorio nazionale delle qualificazioni, come peraltro espressamente indicato dal D.L. n. 13 del 2013. La legislazione sui musei e la definizione dei relativi profili professionali, infatti, sono demandate alla competenza delle singole regioni che giocano un ruolo essenziale in tale ambito, ma generano, al tempo stesso, una condizione di disomogeneità tra le diverse realtà territoriali del Paese.

La definizione dei profili delle figure professionali essenziali al funzionamento del Museo, nonché il riconoscimento giuridico e la valorizzazione delle stesse, rappresentano gli obiettivi prioritari di ICOM Italia – il Comitato Nazionale italiano di ICOM – che, ai fini del loro conseguimento, da diverso tempo porta avanti un capillare

lavoro di mediazione tra il Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo (MiBACT)³, le regioni e le associazioni museali italiane. Un'attestazione di tale lavoro sono le raccomandazioni e i numerosi documenti che sono stati prodotti nel corso delle ultime due decadi, in concomitanza con l'evoluzione della legislazione nazionale per la riforma dei musei statali⁴: dalla *Carta nazionale delle professioni museali* del 2005-2006⁵, successivamente rivista e semplificata e ancora oggi punto di riferimento essenziale per tutti coloro che operano in ambito museale, passando attraverso la versione italiana delle *Curricola Guidelines for Museum Professional Development* di ICOM ICTOP⁶ del 2010, per arrivare alla pubblicazione, nel 2017, del *Quaderno sulle Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della riforma dei musei statali*. Come viene opportunamente evidenziato in quest'ultimo documento, il criterio seguito nella definizione dei profili professionali è stato quello del “cosa fa chi”, volto alla puntuale definizione dei compiti e delle azioni concretamente svolte dai diversi professionisti museali e dalle corrispondenti conoscenze e abilità richieste, all'interno di aree di attività ben definite (ICOM Italia 2017)⁷.

Le funzioni educative del museo rientrano nell'area dei servizi al pubblico e, secondo quanto previsto dalla *Carta nazionale degli educatori museali*, contemplano, nello specifico, due profili professionali legati alla progettazione e all'implementazione degli interventi: il *responsabile dei servizi educativi* e l'*educatore museale*. Successivamente, nel *Quaderno sulle Professionalità e Funzioni essenziali del Museo* dell'ICOM del 2017, la figura del responsabile dei servizi educativi ha cambiato denominazione, in concomitanza con le mutate finalità delle istituzioni museali e in risposta alla progressiva assunzione di importanza della dimensione interculturale all'interno della società contemporanea, assumendo la dicitura di *responsabile della mediazione e dei servizi educativi*. Le sue funzioni sono però rimaste sostanzialmente le stesse.

Al responsabile educativo competono soprattutto funzioni di progettazione, coordinamento e supervisione dei percorsi educativi, attraverso l'impiego di strumenti in grado di garantire l'accessibilità dei beni e dei servizi e l'inclusività dei diversi pubblici. Gli sono altresì affidate la progettazione e il coordinamento delle attività di formazione e di aggiornamento degli educatori museali e la produzione dei

materiali necessari per la realizzazione degli interventi educativi. L'educatore museale, invece, ha competenze sul piano operativo di gestione degli interventi educativi, realizzati mediante una idonea predisposizione degli spazi e delle attività in funzione delle esigenze dei diversi destinatari; partecipa, inoltre, al lavoro di ricerca e progettazione delle attività educative e alla realizzazione dei testi e dei materiali (ICOM Italia 2008).

Sempre sulla scorta di quanto previsto dalla *Carta nazionale delle professioni museali*, i requisiti di accesso all'esercizio della professione di responsabile educativo sono:

laurea specialistica o diploma di laurea secondo il vecchio ordinamento in discipline attinenti alle specificità del museo che preveda percorsi formativi inerenti la pedagogia, la comunicazione e la formazione; corsi di specializzazione e/o master in discipline attinenti il museo e/o l'educazione al patrimonio culturale; conoscenza almeno della lingua inglese; due anni di esperienza negli istituti museali o in contesti culturali ed educativi (p. 22).

Per l'educatore museale è sufficiente, invece, il possesso di una «laurea triennale secondo l'ordinamento attuale o diploma di laurea secondo il vecchio ordinamento in discipline attinenti al museo; corsi di formazione e/o master relativi alla pedagogia del patrimonio culturale; conoscenza almeno della lingua inglese» (Ivi, p. 23), mentre l'esperienza realizzata sul campo non è vincolante.

Sul piano formale, dunque, i requisiti per l'esercizio di queste due figure professionali sembrano adeguatamente delineati. Tuttavia, come opportunamente viene evidenziato nel Quaderno sulle *Professionalità e funzioni essenziali del Museo* (ICOM Italia 2017), nella pratica si registra l'assenza di un percorso specifico di studi per la formazione delle professionalità museali; inoltre, l'esistenza di numerosi corsi di laurea, molto diversi tra loro, non sempre consente la piena acquisizione di competenze specifiche in museologia e nella gestione delle attività educative. Le stesse scuole di specializzazione sono organizzate per ambiti disciplinari e solo alcune prevedono al loro interno insegnamenti di museologia, educazione al patrimonio e gestione museale. Ciò determina che le competenze necessarie per l'esercizio delle funzioni che si andranno concretamente ad esercitare

siano acquisite direttamente sul campo, mediante stage, tirocini, attività di volontariato o mediante la frequenza di corsi formativi, non sempre in grado di rispondere alle competenze professionali richieste dal contesto lavorativo (ICOM Italia 2008)⁸. Inoltre, l'acquisizione delle competenze pedagogico-didattiche per la progettazione e la realizzazione degli interventi educativi sembra quasi costituire un'appendice alla formazione erogata. Non è raro che i compiti connessi alla sfera dell'educazione e della mediazione siano spesso affidati ad altre figure professionali (storici dell'arte, archeologi, restauratori, ecc.) sprovviste di specifiche competenze in ambito pedagogico (De Luca 2019).

Il dibattito sulle competenze che gli educatori museali devono possedere e sulle relative traiettorie formative per lo sviluppo delle stesse rimane pertanto molto aperto. Secondo lo storico d'arte ed educatore museale Marco Peri, ad esempio, in aggiunta alle competenze disciplinari e pedagogiche già citate, gli educatori museali dovrebbero possedere marcate abilità sul piano comunicativo e relazionale, oltreché resilienza, empatia e creatività (Trasatti 2020). Liverani mette in luce, a sua volta, la necessità che essi sviluppino soprattutto capacità di tipo critico, connesse anche al possesso di adeguate competenze linguistiche ed ermeneutiche, affinché gli interventi educativi promossi risultino facilmente fruibili da parte dei destinatari (Liverani 2019).

Ad alimentare il dibattito in corso, arricchendolo con nuovi spunti di riflessione e di confronto, ha contribuito la nascita, nei primi mesi del 2021, della prima Associazione Italiana degli Educatori Museali, l'AIEM. Tale associazione ha avuto origine dall'iniziativa promossa nel mese di marzo del 2020, in pieno lockdown, da alcuni educatori museali che hanno creato un gruppo di discussione su Facebook, denominato *Professione educatore museale*, per condividere le proprie esperienze e confrontarsi tra loro sulle principali problematiche inerenti alla loro professione. Dal confronto è scaturita la stesura di un documento programmatico, *Per il riconoscimento giuridico delle educatrici e degli educatori museali*, che riprende sostanzialmente la definizione delle principali funzioni e competenze dell'educatore dai documenti elaborati da ICOM-Italia. Finalizzato a fare chiarezza sull'identità dell'educatore

museale, il documento promuove soprattutto una riflessione sui principali nodi critici della professione, a partire proprio dalla questione terminologica. Come sottolineano opportunamente i soci fondatori dell'AIEM, firmatari del documento, infatti, le denominazioni usate per riferirsi all'educatore museale sono spesso troppo generiche o poco appropriate. Si parla, infatti, di *operatore museale*, di *operatore culturale*, di *mediatore museale* e di *mediatore culturale*, confondendo in quest'ultimo caso il ruolo dell'educatore museale con quello di una figura professionale già esistente e avente funzioni e competenze riferibili più propriamente all'ambito socio-linguistico. L'utilizzo del termine educatore museale, scelto dai membri dell'associazione, vuole invece rimarcare proprio la funzione educativa esercitata da tale figura professionale. Ad ogni modo per il futuro si sta valutando l'opportunità di introdurre la nuova dicitura, più onnicomprensiva, di *educatore al patrimonio culturale*, in grado di includere tutti i diversi ambiti di intervento esterni alle istituzioni museali nei quali il lavoro dell'educatore si può realizzare. La nuova denominazione consentirebbe anche di superare un altro elemento di criticità che da tempo accompagna la percezione della figura professionale dell'educatore museale, specialmente in Italia: l'errata percezione che quest'ultimo operi soltanto nell'ambito della didattica laboratoriale con le scuole, laddove invece la sua azione si svolge all'interno del paradigma di riferimento attuale del *lifelong learning* e, dunque, investe una molteplicità di contesti e destinatari.

In merito alle responsabilità e ai compiti che l'educatore museale deve svolgere, i firmatari del *documento programmatico* sostengono l'opportunità di superare la divisione tra le due figure del responsabile dei servizi educativi e dell'educatore museale, fondendole in un'unica professione. All'educatore museale, in tale prospettiva, sarebbero affidate, sia competenze di natura progettuale – inerenti tanto alla definizione dei percorsi formativi quanto alla produzione dei materiali utilizzati – sia competenze di tipo gestionale, volte alla realizzazione, al monitoraggio e alla valutazione degli interventi educativi, in una dimensione inclusiva e di collaborazione con altri professionisti esterni (pedagogisti, educatori sociali, mediatori culturali, insegnanti, ecc.). I requisiti ritenuti essenziali previsti per l'accesso all'incarico, pertanto, sarebbero:

il conseguimento di almeno una Laurea o titoli di studio riconosciuti ed equipollenti, in discipline attinenti al luogo della cultura di riferimento; una formazione aggiuntiva data da master, corsi di formazione, seminari relativi a pedagogia, didattica museale, comunicazione del patrimonio culturale; inderogabile e comprovata esperienza sul campo; la conoscenza di almeno una lingua straniera (livello B2) (Gruppo di lavoro Professione educatore museale 2020, p. 3).

Per risolvere il problema della precarietà del lavoro dell'educatore museale, i proponenti il documento sottolineano, infine, l'importanza che le istituzioni museali abbiano al proprio interno uno staff il più possibile *internalizzato e stabile* di educatori museali che si occupano della gestione degli interventi educativi – riducendo in tal modo l'affidamento degli stessi a professionisti esterni – e si impegnino attivamente nella formazione dei propri dipendenti, mediante il ricorso alla collaborazione di professionisti competenti.

5. Che spazio c'è per le professioni educative? Alcune considerazioni conclusive

Nell'ambito del cambiamento di funzione dei musei in un'ottica di responsabilità sociale e di creazione di luoghi di apprendimento accessibili, interculturali, inclusivi e partecipativi (ICOM Italia 2017), atti a supportare lo sviluppo della comunità in una dimensione di apprendimento *lifelong* (Galeotti 2019; Mascheroni 2019), il rafforzamento delle funzioni dei dipartimenti educativi all'interno delle istituzioni museali e il riconoscimento giuridico dell'educatore museale sono temi di grande rilevanza nel dibattito tra gli operatori del settore.

Nello specifico del contesto italiano, in stretta correlazione con il percorso in atto di creazione di un sistema museale nazionale e di definizione di standard minimi riconosciuti per l'accreditamento dei musei, ad emergere, in particolare, è l'importanza assunta dalla formazione iniziale e continua dell'educatore museale. L'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze sono considerati fondamentali, infatti, per garantire stabilizzazione lavorativa di tale figura professionale – favorendo, laddove possibile, processi di internalizzazione

delle attività svolte – e per migliorare la qualità dei servizi erogati, anche mediante l'assicurazione di un adeguato meccanismo di controllo delle prestazioni svolte (ICOM Italia 2019). L'adeguato possesso di competenze pedagogiche, in particolare, si rivela indispensabile per progettare e realizzare dei percorsi educativi indirizzati a pubblici eterogenei. Ciò inoltre consentirebbe il proficuo rapporto di collaborazione con i diversi interlocutori presenti sul territorio, soprattutto in una prospettiva di lavoro in rete tra i diversi professionisti che operano nel settore museale e, più in generale, in quello del patrimonio culturale. Nella sfera pedagogica rientrano, ad esempio, le capacità di

promuovere la partecipazione dei cittadini alla vita culturale del museo; analizzare il contesto in cui si opera, individuando risorse e vincoli; rilevare i bisogni educativi predisporre la documentazione, il monitoraggio, la verifica e la valutazione delle azioni intraprese; operare in un contesto multiculturale; rilevare e rendicontare le attività in termini di obiettivi raggiunti e di risorse impiegate (ICOM Italia 2008, p. 13).

Come viene opportunamente evidenziato nella *Carta nazionale delle professioni museali* (ICOM Italia 2008), per la loro rilevanza tali competenze, in realtà, non dovrebbero essere prerogativa esclusiva degli educatori museali ma, più in generale, di tutte le professionalità che operano nel settore.

Se vi è un sostanziale accordo in merito alla necessità per gli educatori museali di aggiornare costantemente le proprie competenze, sembra esservi molta meno chiarezza sulle tipologie di percorsi formativi da attivare, laddove allo stato attuale a prevalere sono soprattutto percorsi basati su una impostazione disciplinare, legata al luogo di esercizio della professione, piuttosto che inerenti alle specifiche funzioni esercitate nello svolgimento dell'attività professionale. In tale ottica va inquadrata la scelta di prevedere come requisito di accesso per l'educatore museale una laurea in discipline attinenti alle specificità del museo e solo successivamente una formazione aggiuntiva in ambito educativo, mediante lo svolgimento di master e/o corsi di specializzazione inerenti alle discipline pedagogiche e relative alla comunicazione del patrimonio culturale (ICOM Italia 2008). Siffatta

decisione, però, non valorizza adeguatamente le competenze dei laureati in Scienze dell'educazione (L-19) e in Scienze Pedagogiche (LM-85), privandoli di fatto della possibilità di un inserimento immediato nell'ambito lavorativo museale al termine del proprio percorso formativo, proprio in virtù dell'assenza nel loro curriculum di studi di insegnamenti attinenti alla sfera museale. Una più chiara prefigurazione del percorso formativo necessario per l'accesso alla professione di educatore museale e una più puntuale informazione di tale possibile sbocco occupazionale all'interno dei suddetti Corsi di Laurea potrebbe consentire in tal senso un congruo adattamento dei piani di studi da parte degli studenti interessati a svolgere tale attività lavorativa.

Un altro fattore critico è rappresentato dalla presenza all'interno dei profili professionali museali di due diverse figure di professionisti educativi: il responsabile e l'educatore. La proposta dell'AIEM di eliminare tale distinzione a favore di una definizione unitaria del professionista educativo all'interno dei musei presenta, infatti, al contempo, aspetti positivi e negativi. Da una parte, potrebbe contribuire a ridurre l'ambiguità che accompagna le funzioni e le competenze dei professionisti museali che si occupano di educazione, spesso considerati «una figura ibrida tra addetto alla sorveglianza e operatore didattico a postazione fissa» (Gruppo di lavoro “Professione: educatore museale” 2020, p. 2). Si potrebbe ipotizzare, in tal senso, un percorso formativo unitario che preveda una laurea di primo livello in discipline attinenti al patrimonio culturale e una laurea magistrale in discipline pedagogiche, che preveda anche la presenza di insegnamenti legati alla comunicazione didattica e di almeno un insegnamento di lingua straniera di livello B2. D'altra parte, però, l'eliminazione della distinzione tra il responsabile e l'educatore vorrebbe dire uniformare due figure con competenze e profili differenti: quella dell'educatore e quella del progettista, riducendo le possibilità di inserimento lavorativo dei laureati del CdL L-19 e ponendo in termini ancora più marcati il problema della progettazione di un percorso formativo adeguato.

La risoluzione di questi nodi critici che ostacolano il pieno riconoscimento della professione dell'educatore museale sembra rappre-

sentare, in definitiva, una questione non più procrastinabile. Se è ormai assodato, d'altronde, che l'educazione rappresenta oggi una delle dimensioni costitutive delle istituzioni museali, ne consegue parimenti che l'investimento nelle figure professionali deputate ad occuparsene al loro interno è un fattore determinante, soprattutto in relazione alle nuove sfide educative di accessibilità e inclusione poste ai musei dalla società contemporanea. Se parliamo di accessibilità, ad esempio, la fruizione del patrimonio culturale da parte dei soggetti disabili o di quelli provenienti da diverse culture richiede delle competenze educative specifiche, sul piano teorico e pratico, concernenti l'analisi critica dei fattori che contribuiscono all'accesso intellettuale e fisico all'interno del museo in base alle specificità individuali, l'utilizzo delle nuove tecnologie ai fini dell'apprendimento, la capacità di progettare attività che favoriscano la conoscenza della propria e di altre culture e siano collegate alle pratiche e alle vite quotidiane, la capacità di lavorare con diverse comunità di apprendimento: competenze che sono proprie dei laureati in discipline pedagogiche. Si rende pertanto urgente una revisione dei percorsi formativi universitari, così da consentire l'inserimento di discipline attinenti alla sfera museale all'interno del curriculum: ciò potrebbe aprire la strada all'inserimento lavorativo degli educatori e dei progettisti della formazione in un ambito di vitale importanza per l'implementazione dell'apprendimento permanente.

Note

¹ I paragrafi 2 e 3 sono scritti da Roberta Piazza, i paragrafi 1, 4 e 5 sono scritti da Simona Rizzari.

² Esiste una varietà di programmi di lauree magistrali sotto l'egida dell'educazione museale, tra cui il Master of Museum Education (MMEd), (ad es.: https://pdce.educ.ubc.ca/mmed/#tab_About-0; <https://www.gla.ac.uk/postgraduate/taught/museumeducation/>), Master of Education (Focus on Museum Education) (MEd) (ad es.: <https://www.uarts.edu/academics/museum-education>) e Master of Arts in Teaching in Museum Education (ad es.: <https://gsehd.gwu.edu/programs/museum-education-master-teaching>).

³ Recentemente rinominato Ministero della Cultura (MiC).

⁴ Le tappe fondamentali sul piano legislativo sono, nello specifico: (1) Il D.M. 10 maggio 2001, *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei*, nel quale per la prima volta è prevista la figura professionale del responsabile del servizio educativo; (2) la L. n. 4/2013, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*, che consente ai professionisti delle professioni non regolamentate di costituire specifiche associazioni professionali per il conseguimento del riconoscimento giuridico delle professioni stesse e la certificazione delle loro competenze; (3) il D.L. n. 13/2013 di riordino del sistema delle qualificazioni professionali rilasciate in diversi ambiti e finalizzato alla costituzione di un Repertorio Nazionale delle Qualificazioni; (4) la L. n. 110/2014 (c.d. Legge Madia) che definisce le figure professionali deputate alla gestione degli interventi operativi di tutela, protezione e conservazione dei beni culturali, nonché di valorizzazione e fruizione dei beni stessi in base al criterio delle competenze disciplinari possedute, senza prevedere in alcun modo delle figure specifiche per i musei; (5) il D.M. n. 113/2018 che presuppone la presenza del responsabile dei servizi educativi come condizione indispensabile per l'accreditamento dei musei; (6) il recente D.M. n. 244/2019, concernente la procedura per la formazione degli elenchi nazionali dei professionisti dei beni culturali che pur non facendo riferimento, ancora una volta, alle figure professionali operanti nei musei, ne ipotizza però una possibile regolamentazione futura.

⁵ La Carta è stata stilata inizialmente nel 2005 e ha seguito un lungo processo di elaborazione e di revisioni successive, giungendo all'approvazione definitiva dalla II Conferenza nazionale dei musei italiani nel 2006.

⁶ L'ICTOP è il Comitato Internazionale per la Formazione degli Operatori Museali.

⁷ Nella *Carta nazionale delle professioni museali* tali aree di attività erano quattro, rispettivamente: ricerca, cura e gestione delle collezioni; amministrazione, finanze, gestione delle risorse umane e delle relazioni pubbliche; servizi e rapporti con il pubblico; strutture, allestimenti e sicurezza. Nel corso degli anni successivi le aree sono state ridotte a tre, con l'accorpamento dell'area logistica a quella amministrativa, ma con il D.M. 23 dicembre 2014 (Organizzazione dei musei statali, art. 4) si è tornati nuovamente a un modello quadripartito. Nel Quaderno sulle *Professionalità e Funzioni essenziali del Museo* del 2017 ICOM ha proposto una denominazione semplificata delle quattro aree, suddividendole in: ricerca, gestione e cura delle collezioni; servizi al pubblico, educazione e mediazione; amministrazione; strutture, allestimenti e sicurezza. In relazione alla crescente importanza della funzione comunicativa all'interno dei musei, sta valutando, altresì, l'opportunità di introdurre una quinta area, quella appunto della comunicazione.

⁸ A titolo esemplificativo, nello specifico dei corsi di formazione indirizzati agli educatori museali, si segnala la presenza dei seguenti master all'interno di alcune università italiane: il Master di I livello in *Servizi educativi per il patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, l'unico Master in Italia svolto in presenza che si preoccupi di formare il Responsabile dei Servizi Educativi (<https://offertaformativa.unicatt.it/master-servizi-educativi-per-il-patrim-artistico-dei-musei-storici-i-e-di-arti-visive>); il Master internazionale biennale di II livello in *Studi avanzati di educazione Museale* dell'Università di Roma Tre (<https://www.profilcultura-formazione.it/formazione-cultura/formazione/master-internazionale-biennale-di-ii-livello-in-quot-studi-avanzati-di-educazione-museale-quot-715-2392>); il Master in *Didattica museale generale*, sempre dell'Università di Roma 3 (<https://www.uniroma3.it/corsi-post-lauream/2019-2020/didattica-museale-generale-920/>); il Master di II livello in *Responsabile della mediazione culturale e dei servizi educativi nei contesti museali* dell'Università Suor Orsola Benincasa (<https://www.unisob.na.it/universita/dopolaurea/master/educatoremuseale2/index.htm?vr=3>).

Riferimenti bibliografici

- Anderson D., De Cosson A., McIntosh L. (a cura di), 2015, *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston-Taipei.
- Anderson D., Piscitelli B., Weier K., Everett M., Tayler C., 2002, *Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning*, in «The Museum Journal», 45(3), pp. 213-231.
- Bevan B., Xanthoudaki M., 2008, *Professional Development for Museum Educators: Unpinning the Underpinnings*, in «The Journal of Museum Education, Summer», 33(2), pp. 107-119.
- Bodo S. (a cura di), 2003, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Borkowska K., Osborne M., 2018, *Locating the fourth helix: Rethinking the role of civil society in developing smart learning cities*, in «International Review of Education», 64(3), pp. 355-372.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P., 1989, *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18(1), pp. 32-42.
- De Luca M., 2019, *Quali politiche culturali per nuovi pubblici e nuove professionalità*, in Del Gobbo G., Galeotti G., Pica V., Zucchi V. (a cura di), *MUSEO E SOCIETÀ. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pacini, Pisa, pp. 182-186.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*
- Del Gobbo G., 2019, *I musei come spazio educativo: riflessioni per una professionalità in evoluzione*, in Del Gobbo G., Galeotti G., Pica V., Zucchi V. (a cura di), *MUSEO E SOCIETÀ. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pacini, Pisa, pp. 169-174.

- Dobbs S.M., Eisner E.W., 1987, *The Uncertain Profession: Educators in American Art Museums*, in «Journal of Aesthetic Education», 21(4), pp. 77-86.
- Downey K., 2020, *Reaching Out, Reaching In: Museum Educators and Radical Transformation*, in «Journal of Museum Education», 45(4), pp. 375-388.
- Dragotto E., Minerva C., Nichols M., 2006, *Is museum education 'rocket science'?*, in «Journal of Museum Education», 31(3), pp. 215-22.
- Eisner E.W., Dobbs S.M., 1986, *The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums*, J. Paul Getty Center for Education in the Arts, Santa Monica CA.
- Falk J.H., Dierking L.D., 2000, *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*, AltaMira Press, Walnut Creek CA.
- Falk J.H., Sheppard B., 2006, *Thriving in the Knowledge Age: New Business Models for Museums and Other Cultural Institutions*, AltaMira Press, Walnut Creek CA.
- Galeotti G., 2019, *La salvaguardia dell'eredità culturale che genera valore sociale. Collaborazione ed educazione attraverso il patrimonio culturale per il benessere della comunità*, in Del Gobbo G., Galeotti G., Pica V., Zucchi V. (a cura di), *MUSEO E SOCIETÀ. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pacini, Pisa, pp. 148-158.
- Gruppo di lavoro "Professione Educatore Museale", 2020, *Per il riconoscimento giuridico delle educatrici e degli educatori museali*, <https://www.miriconosci.it/educatori-museali-documento/>.
- Gurian E., 2006, *Along the continuum, museums and possibilities*, in «Open Museum Journal», 8, p. 12.
- Hein G.E., 2006, *Progressive education and museum education*, in «Journal of Museum Education», 31(3), pp. 161-174.
- Hein H., 2007, *Redressing the museum in feminist theory*, in «Museum Management and Curatorship», 22(1), pp. 29-42.
- Hellmann R.A., 1958, *Qualifications of a teacher in a large museum*, in «Curator», 1(4), pp. 49-52.
- Hooper Greenhill E., 2003, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, in Bodo S. (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze Europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 1-39.

- Hooper Greenhill E., 2007, *Measuring Learning in Museums: The Research and Its Findings*, in «Journal of Education in Museums», 28, pp. 4-13.
- ICOM Italia, 2008, *Carta nazionale delle professioni museali, 2005-2006*, <http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.CartaNazionaleProfessioniMuseali.2005-2006.pdf>.
- ICOM Italia, 2017, *Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali*, <http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.Professionalit%C3%A0FunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf>.
- ICOM Italia, 2019, *Le professioni museali: definizioni di ruoli, funzioni e competenze, criticità e prospettive*, Newsletter di marzo 2019, <http://www.icom-italia.org/le-professioni-museali-definizioni-di-ruoli-funzioni-e-competenze-criticita-e-prospettive/>.
- ICOM Statutes, 2007, *21st General Conference 2007*, Vienna, Austria.
- Jensen N., 1994, *Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective*, in Hopper-Greenhill E. (a cura di), *The educational role of the museum*, Routledge, London, pp. 110-117.
- Jordan L., Longworth N., Osborne M., 2014, *The rise and fall and rise again of learning cities*, in Zarifis G.K., Gravani M.N. (a cura di), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*, Springer, Dordrecht, pp. 273-284.
- Kristinsdóttir A., 2017, *Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties*, in «Museum Management and Curatorship», 32(5), pp. 424-439.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leinhardt G., Crowley K., Knutson K. (a cura di), 2002, *Learning conversations in museums*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Lido C., Jago M., Zipsane H., 2020, *PASCAL Learning Cities Networks, Harnessing Museums, Heritage and Education*, <http://lcn.pascalobservatory.org/library/pascal-learning-cities-networks-harnessing-museums-heritage-and-education>.
- Liverani P., 2019, *La formazione universitaria*, in Del Gobbo G., Galeotti G., Pica V., Zucchi V. (a cura di), *MUSEO E SOCIETÀ. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pacini, Pisa, pp. 179-182.
- Longworth N., 2006, *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano.

- Longworth N., Osborne M., 2010, *Six ages towards a learning region-a retrospective*, in «European Journal of Education», 45(3), pp. 368-401.
- Lundgaard I.B., Thorek Jensen J., 2013, *Museums: social learning spaces and knowledge producing processes*, KBH, Kulturstyrelsen.
- Magoga V.G.I., 2019, *Il Museo nel sistema dell'arte come Casa delle Culture. Novecento transnazionale. Letterature, arti e culture/Transnational 20th Century*, in «Literatures, Arts and Cultures», 3(2), pp. 174-184.
- Mascheroni S., 2019, *Sfide educative e pubblici in evoluzione*, in Del Gobbo G., Galeotti G., Pica V., Zucchi V. (a cura di), *MUSEO E SOCIETÀ. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pacini, Pisa, pp. 131-136.
- Munley M.E., Roberts R., 2006, *Are Museum Educators Still Necessary?*, in «Journal of Museum Education», 31(1), pp. 29-40.
- Ng W., Ware S.M., Greenberg A., 2017, *Activating Diversity and Inclusion: A Blueprint for Museum Educators as Allies and Change Makers*, in «Journal of Museum Education», 42(2), pp. 142-154.
- Nolan T.R., 2009, *The museum educator crisis*, in «Journal of Museum Education», 34(2), pp. 117-122.
- Paris S.G. (a cura di), 2002, *Perspectives on object-centered learning in museums*, Earlbau, Mahwah NJ.
- Park. M., 2013, *'In a new 'Age of Enlightenment': Challenges and opportunities for Museums, cultural engagement and lifelong learning at the University of Glasgow'*, in Clover D., Sanford K. (a cura di), *Arts-based education, research and community cultural development and the contemporary university: International perspectives*, Manchester University Press, Manchester, pp. 135-147.
- Reid N.S., 2013, *Carving a Strong Identity: Investigating the Life Histories of Museum Educators*, in «Journal of Museum Education», 38(2), pp. 227-238.
- Resnick L.B., Levine J.M., Teasley S.D., 1991, *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington DC.
- Rice D., 1995, *Museum Education Embracing Uncertainty*, in «The Art Bulletin», 77(1), pp. 15-20.
- Roberts L.C., 2014, *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*, Smithsonian Institution, Washington DC.
- Rodari P., Xanthoudaki M., 2005, *Introduction*, in «Journal of Science Communication», 4(4), pp. 1-4.

- Scott M.M., 2006, *From the editor*, in «Journal of Museum Education», 31(3), pp. 243-249.
- Smith M.M., 2006, *From the editor*, in «Journal of Museum Education», 31(3), pp. 243-244.
- Tlili A., 2015, *In Search of Museum Professional Knowledge Base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work*, in «Educational Philosophy and Theory», 48(11), pp. 1100-1122.
- Tran L.U., 2006, *Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators*, in «Science Education», 91(2), pp. 278-297.
- Tran L.U., King H., 2007, *The professionalization of Museum Educators: the case in Science museums*, in «Museum Management and Curatorship», 22(2), pp. 131-149.
- Trasatti A., 2020, *Educazione al museo. Il libro e l'intervista a Marco Peri*, <https://www.artribune.com/professioni-e-professionisti/didattica/2020/02/libro-intervista-marco-peri/>.
- UNESCO, 2016, *Global education monitoring report summary 2016: education for people and planet: creating sustainable futures for all*, <https://en.unesco.org/gem-report/report/2016/education-people-and-planet-creating-sustainable-futures-all>.
- Weil S.E., 2002, *Making Museums Matter*, Smithsonian Institution, Washington DC.
- Wollins I.S., Jensen N., Ulzheimer R., 1992, *Children's memories of museum field trips: a qualitative study*, in «Journal of Museum Education», 17(2), pp. 17-27.

XII. Il professionista specializzato nel potenziamento cognitivo e motivazionale nell'educazione non formale

Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre¹

1. Introduzione

Il presente contributo affronta il tema del ruolo dell'educatore come professionista competente nel potenziamento cognitivo e motivazionale all'interno dei servizi educativi di ambito non-formale. Spesso gli educatori sono chiamati ad accompagnare bambini e ragazzi che vivono in contesti di svantaggio economico e socio-culturale nelle attività extrascolastiche. Esse comprendono non solo le attività di socializzazione, ludiche, creative o sportive, ma anche quelle connesse con lo studio pomeridiano e lo svolgimento dei compiti. Si tratta di un ambito delicato, in cui un supporto competente può fungere da volano per favorire il successo scolastico. A partire dal profilo professionale dell'educatore, che ne evidenzia il ruolo centrale come facilitatore dell'apprendimento, si approfondiranno le competenze necessarie a tale professionista, alla luce anche della letteratura sui fattori di rischio e di protezione e sugli interventi efficaci per il potenziamento cognitivo. Si presenterà quindi sinteticamente un percorso di ricerca-formazione recentemente avviato, che vede il coinvolgimento di studenti della L-19 nelle attività di supporto allo studio rivolte a ragazzi della scuola secondaria di I grado, per i quali alle difficoltà dovute allo svantaggio si accompagnano quelle legate alla didattica a distanza.

2. Perché un educatore specializzato nella stimolazione cognitiva e motivazionale?

Avviamo la nostra trattazione dall'analisi di alcuni casi emblematici che un educatore o un'educatrice possono incontrare nel lavoro con minori in difficoltà.

Paolo

Paolo ha 12 anni e vive da due anni con gli zii. Il bambino ha subito gravissimi traumi e violenze, di cui porta i segni. Ha un profilo intellettivo disomogeneo: ha una buona intelligenza pratica (che lo fa sembrare molto sveglio) e un'intelligenza verbale fortemente sotto la media (che lo porta a non capire quasi nulla di quanto viene spiegato utilizzando solo il linguaggio verbale). In classe alterna momenti in cui è calmo (con la testa reclinata sul banco) a momenti in cui è assolutamente incontenibile (si alza dal banco, si muove per la classe, disturba tutti, urla per i corridoi, non scrive nulla sul quaderno, non scrive nessun compito sul diario, distrugge il materiale scolastico e ne butta dei pezzi in giro per l'aula). Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado hanno convocato più volte gli zii per provare a pianificare una strategia congiunta, ma nulla sembra avere buon esito. Spesso i docenti chiedono agli zii di portare via anticipatamente il ragazzo.

Angela

Angela arriva in comunità a 9 anni, dopo essere transitata in due comunità mamma-bambino. La bambina ha subito anni di trascuranza grave e ha assistito a liti e violenze nella famiglia d'origine. Entrambi i genitori presentano un profilo patologico. Angela oggi rifiuta qualunque regola e richiesta degli adulti, urla spesso ed utilizza perlopiù un linguaggio scurrile. Dal punto di vista scolastico il suo livello è pari a quello di una bambina di prima della scuola primaria. Deve accedere alla classe quarta, sa fare però solo addizioni e sottrazioni ad una cifra. Non conosce le tabelline. Scrive solo in stampatello frasi semplici e scorrette. Non ha mai studiato una lezione di storia, geografia o scienze. La diagnosi dell'intelligenza evidenzia un quoziente

intellettivo limite, pari a 71 (appena due punti sopra la possibilità di avere un insegnante di sostegno). La bambina manifesta con forza il suo disagio anche a scuola, mentre presenta una buona integrazione nel gruppo di ginnastica artistica. Gli educatori stanno cercando di realizzare un piano di recupero, che Angela tenta di sabotare tutti i giorni, ma poi accetta.

Jayven

Jayven ha 11 anni e frequenta la classe prima della scuola secondaria di I grado. Ha difficoltà nelle materie di studio, sia in area scientifica sia in area umanistica, e fatica ad adattarsi alle richieste del nuovo ordine di scuola, ma è disponibile a chiedere e ad accettare aiuto. Vive solo con la mamma e una sorella. La mamma riconosce il valore e l'importanza della scuola, ma è molto impegnata con il lavoro e spesso i due figli sono soli a casa. Il passaggio alla didattica a distanza durante il periodo di lock-down della primavera 2020 e nei periodi successivi è stato particolarmente critico per Jayven: in casa ha un solo pc che deve dividere con la sorella, la connessione è di scarsa qualità e rende difficile seguire le lezioni. Jayven soffre la distanza dalla scuola e dai compagni e appare disorientato nella gestione dei compiti e dello studio. Fatica a tenere il ritmo, non sempre comprende le richieste e le consegne relative ai compiti da fare, che percepisce come troppo difficili per lui. Progressivamente manifesta meno costanza e meno impegno sia nello svolgimento dei compiti, sia nella partecipazione attiva alle lezioni online (quando ha la possibilità di connettersi).

Casi come quelli descritti risultano in numero crescente nelle scuole. Spesso si tratta di allievi che non presentano disturbi di apprendimento chiaramente identificabili (es. DSA, specifiche disabilità, ecc.), per i quali esisterebbero strategie e strumenti consolidati di supporto. Sono invece studenti che manifestano difficoltà originate principalmente dallo svantaggio socioculturale, per le quali si rileva una carenza di strategie didattico-educative di contrasto, pur trattandosi di problemi che intralciano pesantemente il percorso scolastico. Per poter rispondere efficacemente ai loro bisogni, sarebbe necessario

integrare il lavoro svolto in classe dagli insegnanti con attività condotte da figure *non teaching* specializzate, che non si limitino a far eseguire i compiti o a provvedere al recupero di singoli contenuti non appresi, ma in grado di favorire il potenziamento cognitivo e motivazionale di questi alunni. Troppo spesso, infatti, il supporto a uno studente in difficoltà nello studio si trasforma in un'attività estenuante in cui gli si "fanno eseguire i compiti" in modo più o meno autentico e con un livello di conflitto elevato. Questo accade soprattutto quando emerge una discrasia tra le competenze acquisite dall'allievo e quelle richieste nelle attività di studio pomeridiane. In questo caso, l'adulto che si affianca rischia di sostituirsi al minore per portare a termine l'esercizio. Spesso poi la frustrazione legata alla difficoltà percepita genera nei discenti comportamenti oppositivi e di ostacolo alle attività (non hanno compiti scritti sul diario o i compiti risultano incompleti o incomprensibili; manca il materiale necessario; i bambini o ragazzi non ricordano quanto spiegato a scuola, presentano una scarsa concentrazione).

Il problema vero sta nell'aver perso di vista lo scopo dei compiti, adottando un approccio riduttivo agli stessi, a fronte delle potenzialità che potrebbe avere un intervento che li utilizza in maniera funzionale a raggiungere obiettivi più rilevanti della semplice esecuzione.

Numerose ricerche (Coggi & Ricchiardi 2009; Jerrim *et al.* 2019; Ricchiardi & Torre 2014; Valle *et al.* 2016), a questo proposito, evidenziano infatti che lo svolgimento dei compiti a casa è fondamentale per:

- consolidare conoscenze e competenze;
- esercitare le diverse funzioni cognitive;
- apprendere ad impegnarsi per un obiettivo importante;
- sviluppare autonomia.

Per poter rendere il momento dei compiti un'attività di vero potenziamento cognitivo, e pertanto realmente utile a supportare il percorso scolastico, occorre che i professionisti dell'educazione acquisiscano adeguate competenze di *mediazione cognitiva*, per favorire lo sviluppo dei processi cognitivi sottostanti all'apprendimento e non la semplice acquisizione di informazioni e automatismi. Per poten-

ziamento cognitivo intendiamo un percorso sistematico pianificato a partire dal profilo del soggetto, con l'obiettivo di accrescere il potenziale umano lavorando su quelle competenze e abilità che risultano deficitarie in quella precisa fase del suo sviluppo. Il presupposto è che il potenziale intellettuale sia modificabile, educabile e rieducabile grazie all'influenza di mediazioni efficaci (Weil-Barais & Resta-Schweitzer 2008).

A questo proposito, il ruolo dell'educatore come mediatore è centrale. Si parla di *mediazione cognitiva* quando l'insegnante/educatore non si limita a trasmettere il "sapere" o a far eseguire un compito, ma, collocandosi nella zona di sviluppo prossimale dell'allievo, riesce a condurre un'opera sistematica di *questioning* (Che cosa significa? Perché? Da che cosa lo capisci? Dove l'hai già visto? Che cosa succede poi?) per attivare i diversi processi cognitivi, e di *scaffolding*, per consentire al bambino di lavorare ad un livello superiore rispetto a quello che raggiungerebbe da solo. Per esempio, un adulto che affianca un bambino di sei anni nella realizzazione di una costruzione complessa con mattoncini da costruzione, illustra passo a passo al piccolo i passaggi descritti nelle istruzioni, lasciandogli però compiere in autonomia le operazioni che riesce a svolgere da solo, in modo progressivamente crescente, sta svolgendo un'opera di scaffolding. Il mediatore insegna, inoltre, strategie efficaci per affrontare il compito e incoraggia il consolidamento della consapevolezza di quali sono le strategie più adeguate.

Le competenze di mediazione richiedono una formazione specifica, che implica conoscenze mirate, osservazione di modelli (anche video), simulazioni e applicazioni controllate. Tale formazione non è così diffusa, né tantomeno è diffusa la consapevolezza della necessità di figure esperte, pur essendo un ambito di competenza previsto dai profili d'uscita delle figure professionali in ambito educativo. Di seguito andremo dunque a esaminare le percezioni e rappresentazioni di educatori in servizio, i profili formativi attualmente previsti e le conoscenze e competenze necessarie nella formazione.

3. La percezione e le rappresentazioni degli educatori in servizio

Le istanze teoriche sopra delineate devono ancora trovare stabile collocazione nelle rappresentazioni professionali. Una recente indagine su un campione di 65 partecipanti a un corso di perfezionamento in Tutor dell'apprendimento evidenzia, ad esempio, come gli stessi partecipanti affermino che tale ruolo debba certamente possedere una formazione specifica, ma possa essere ricoperto indifferentemente da un insegnante, da un operatore educativo *non teaching* o da un genitore (Gaggioli & Sannipoli 2018), perdendo forse di vista quanto le competenze specifiche debbano probabilmente collocarsi su una professionalità pedagogica in grado di interpretare le situazioni, scegliendo e adattando metodi e strategie potenzialmente più efficaci.

Rappresentazioni e strategie messe in campo per lo svolgimento di un'attività delicata come l'accompagnamento nello studio sono state raccolte direttamente dai professionisti, attraverso un questionario somministrato a un campione di educatori in servizio, operanti presso centri diurni che svolgono attività di supporto ai compiti nei confronti di minori con situazioni di svantaggio socio-culturale importante, seguiti dai servizi sociali nella città metropolitana di Torino. Circa il 40% dei minori seguiti presenta un background migratorio. Si tratta per due terzi di preadolescenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado e per il terzo restante di bambini di scuola primaria.

Agli educatori è stato chiesto innanzitutto di descrivere le difficoltà principali dei minori accolti. Circa il 40% presenta difficoltà motivazionali (più diffuse nei bambini o ragazzi italiani rispetto a quelli stranieri), difficoltà importanti di autoregolazione (30%), difficoltà di relazione (13%) e una scarsa percezione di competenza (9%). I ritardi negli apprendimenti segnalati sembrano dunque generati principalmente dalle condizioni di deprivazione socio-culturale, disagio familiare e dalle difficoltà di autoregolazione e motivazionali ad esse connesse.

Tra le strategie specifiche utilizzate per accompagnare i minori, gli educatori indicano solo l'affiancamento nello studio dei testi (come storia, geografia o scienze), limitatamente alla *lettura con l'educatore e individuazione delle informazioni essenziali* o *lettura e realizzazione*

di schemi, anche in questo caso spesso realizzati senza lasciare autonomia allo studente. Per lo svolgimento di esercizi di matematica, grammatica, lingua straniera, ecc. invece gli educatori affermano solo che si soffermano a spiegare le consegne o, nel caso di discrasia tra livello raggiunto autonomamente dal bambino e livello richiesto dal compito, si dedicano a preparare un programma per recuperare le conoscenze mancanti. Risultano dunque fortemente carenti strategie avanzate di sostegno nello studio (promozione della lettura significativa, individuazione delle parole chiave, raffigurazione dei contenuti essenziali, insegnamento di strategie di metalettura, uso di mappe concettuali, supporto nelle abilità di organizzazione del tempo e degli spazi di studio, ecc.), metodi di potenziamento dei processi cognitivi superiori e competenze motivazionali. Privilegiare un approccio di *remedial teaching*, come quello che emerge dall'indagine, rispetto ad uno di potenziamento del "motore dell'apprendimento" ha uno scarso respiro. Il soggetto apprende infatti un singolo contenuto, ma le difficoltà di apprendimento facilmente si presentano in quello successivo se non viene consolidato un "metodo" per apprendere e non vengono sollecitati e stimolati i diversi processi cognitivi.

4. Educatori esperti nei processi di apprendimento: caratteristiche professionali

Il quadro delle caratteristiche professionali dell'educatore è assai variegato e complesso. Al fine di supportare quanto finora asserito, prenderemo in esame in particolare gli elementi caratterizzanti il ruolo importante che tale figura assume nell'ambito dell'educazione non formale, con specifico riferimento all'area del lavoro con i minori. Ciò consente di tracciare il quadro entro cui collocare l'operato dell'educatore esperto nei processi di potenziamento e mediazione cognitiva utili a sostenere il processo di apprendimento, in particolare in situazioni di difficoltà.

Documenti internazionali (Drudy, Gunnerson, & Gilpen 2009), ricerche² e fonti normative³, evidenziano la trasversalità degli ambiti di azione e delle competenze di questa figura, mettendo in luce come

un ruolo importante al loro interno sia costituito dalla competenza nella facilitazione dei processi di apprendimento tanto nella formazione professionale e nella formazione permanente, quanto nelle attività di contrasto alla dispersione, in contesto sia scolastico sia extrascolastico.

Recentemente, un lavoro di ricerca (Federighi 2018; Torlone 2018) finalizzato all'identificazione dei contenuti *core* utili a stabilire i *learning outcomes* dei percorsi universitari in Scienze dell'educazione L-19 (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre 2018) ha, poi, identificato sei aree di competenza che costituiscono l'ossatura del profilo professionale dell'educatore, trasversali rispetto ai contesti di intervento:

1. costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale;
2. metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
3. modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
4. dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
5. metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
6. management delle organizzazioni educative e formative.

La quinta area di competenza, in particolare, prevede che il professionista sia in grado di progettare, condurre e valutare percorsi e processi connessi all'apprendimento e «costituisce la competenza distintiva del professionista dell'educazione e della formazione» (Federighi 2018, p. 31). In tale direzione, in generale tale figura deve quindi essere capace di sviluppare situazioni di apprendimento, motivanti, che possano consentire l'acquisizione di conoscenze e competenze in ambito scolastico o professionale, adattandole alle peculiarità dei contesti, degli oggetti di apprendimento, delle diverse età della vita e delle specifiche risorse e difficoltà (Fedeli & Frison 2018). Rispetto alla formazione dedicata a specializzare gli educatori nelle attività di facilitazione dell'apprendimento, si riscontrano pro-

poste con caratteristiche diverse rispetto all'ente erogatore (università, enti privati, associazioni), alla durata, alla modalità di erogazione della didattica (in presenza, online, blended), alla presenza di attività pratiche (tirocini o stage). Si tratta in genere di percorsi post lauream aperti a più figure (in particolare insegnanti e psicologi, meno spesso educatori), che non sempre prevedono un tirocinio e che hanno spesso un focus sull'accompagnamento di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (Gaggioli & Sannipoli 2018). Vi sono però, nel panorama italiano, anche esempi di curricula esplicitamente rivolti alla formazione di educatori esperti in questo ambito all'interno della L-19⁴. L'attenzione in questi curricula alle difficoltà specifiche e aspecifiche di apprendimento, alle situazioni di svantaggio socio-economico e culturale apre uno spazio di lavoro specializzato degli educatori. Illustreremo di seguito le competenze obiettivo e i contenuti di tale formazione dedicata.

5. La formazione necessaria per l'educatore come mediatore cognitivo

Apprendere strategie adeguate di mediazione cognitiva è dunque fondamentale per un educatore che si propone di affiancare minori che presentano difficoltà di apprendimento specifiche o aspecifiche. Sulle difficoltà specifiche di apprendimento si sono diffuse molte proposte più o meno ampie di formazione. Non altrettanto è avvenuto per le cosiddette difficoltà *aspecifiche* di apprendimento, spesso connesse con la povertà educativa, comuni nei minori seguiti dai servizi socio-assistenziali. Si tratta di una competenza complessa che richiede:

- conoscenza delle condizioni di vita che sono all'origine delle difficoltà di apprendimento;
- conoscenza dei processi cognitivi;
- conoscenza degli strumenti di rilevazione per individuare il livello di partenza dell'individuo (carenze e risorse) e competenze di diagnosi adeguate in ambito educativo;
- competenza nell'uso di strategie didattiche ed educative utili per attivare i processi cognitivi;

- conoscenza e competenza nella realizzazione di veri e propri metodi di potenziamento cognitivo;
- conoscenza e competenza nell'attivazione di strategie motivazionali;
- competenze di ricerca per informarsi sugli strumenti efficaci, per effettuare le diagnosi e per valutare l'efficacia degli interventi;
- conoscenze disciplinari di base sui contenuti di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali per gli ordini di scuola interessati (che non sono previste nell'offerta formativa dei curricula L-19).

Riprendiamo di seguito le conoscenze e competenze essenziali per poter realizzare interventi adeguati di potenziamento cognitivo.

5.1. Conoscenza delle condizioni di vita che sono all'origine delle difficoltà di apprendimento

Perché l'educatore possa attivare interventi adeguati di recupero e potenziamento dei minori con difficoltà di apprendimento, è necessario innanzitutto che sia in grado di individuare nella loro storia i fattori di rischio personale e ambientale che possono aver originato le difficoltà e allo stesso tempo i fattori di protezione e le risorse del soggetto. Per poter analizzare adeguatamente i fattori di rischio e di protezione è necessario innanzitutto conoscerli (Chen *et al.* 2020). I fattori di rischio hanno un effetto importante sullo sviluppo infantile, specie se sono copresenti e se non sono controbilanciati da adeguati fattori di protezione. Un corpus ampio di ricerche internazionali testimonia l'effetto importante dei fattori di rischio connessi alla deprivazione socio-culturale (Wachs 2016; Openpolis 2019) e all'appartenenza a famiglie multiproblematiche (Gómez-Pérez 2020). L'assenza, nei primi anni di vita, di un caregiver adeguato, in particolare, è all'origine di difficoltà che permangono anche dopo che il minore è stato accolto in un contesto protetto (Clemens *et al.* 2019). Alla povertà educativa concorrono anche la residenza in contesti degradati, con popolazioni a rischio di segregazione sociale (Pinderhughes, Hurley, & Sean 2008) e l'iscrizione a scuole in grande difficoltà

per l'accumularsi di problemi sociali, fattori spesso connessi tra loro. Un ruolo importante ha anche il background migratorio (Istat 2016). Esistono tuttavia anche fattori di natura personale che non sempre è facile distinguere totalmente da quelli ambientali (es. nascita prematura, condizioni di malattia acuta o cronica nell'età evolutiva, ecc.).

I fattori di rischio citati generano lacune nelle esperienze fondamentali per lo sviluppo cognitivo, emotivo-affettivo e relazionale e originano difficoltà tipiche. Si tratta di carenze cognitive in particolare nelle funzioni esecutive: sequenzializzazione, memoria di lavoro, controllo inibitorio, controllo attentivo (Gómez-Pérez 2020); carenze linguistiche (Petscher *et al.* 2018; Kluczniok & Mudiappa 2019); carenze nel ragionamento, nel pensiero critico e creativo. Per quanto riguarda le caratteristiche emotivo-affettive, nei bambini e ragazzi che hanno vissuto deprivazioni socio-emozionali si osservano un attaccamento disfunzionale, una debole stima di sé, una bassa motivazione ad apprendere e difficoltà di autoregolazione⁵.

L'effetto dei fattori di rischio viene mitigato tuttavia da fattori di protezione. Il principale fattore protettivo è il supporto di un adulto con cui instaurare una relazione significativa (Golding & Fitzgerald 2016). Si può trattare di un parente, ma anche di un educatore, un insegnante, un allenatore, un assistente sociale, ecc. Spesso questo ruolo è svolto, per i minori seguiti dai servizi socio-assistenziali, proprio dagli operatori che li prendono in carico. Può essere rilevante anche il supporto sociale positivo di un gruppo di pari sano, all'interno o all'esterno della scuola (un gruppo sportivo, l'oratorio, un centro aggregativo, ecc.). Ci sono però anche alcuni fattori interni che possono incrementare la capacità del soggetto di far fronte alle difficoltà. Si tratta, da un lato, di un buono sviluppo del problem-solving (anche in ambito sociale), che gli consente di apprendere efficacemente a scuola, di comprendere le indicazioni degli adulti e facilita l'integrazione lavorativa e sociale. Parallelamente sono però rilevanti i fattori emotivo-affettivi, come un'adequata autostima (con una distanza non eccessiva tra sé percepito e lo standard), una buona auto-efficacia (ovvero la percezione di essere in grado di dimostrare le proprie competenze), motivazione (non solo scolastica), capacità di ironia e soprattutto di autoironia e una disposizione alla spiritualità.

Riportiamo un esempio di analisi di fattori di rischio e di protezione e delle conseguenze sull'apprendimento di uno dei casi presentati all'inizio del contributo (il caso di Angela).

Angela	
Fattori di rischio	Esterni Transizione in due comunità mamma-bambino Famiglia d'origine con profilo patologico Background socioculturale basso Violenza assistita Trascuranza grave
Fattori di protezione	Interni Accettazione delle azioni di supporto Esterni: Inserimento in comunità Piano di recupero degli educatori Buona integrazione nel gruppo sportivo
Effetti	Difficoltà importanti di autoregolazione Ritardo nello sviluppo cognitivo Sviluppo emotivo-affettivo Malessere scolastico Sviluppo cognitivo Ritardo nell'acquisizione delle competenze scolastiche di base Adattamento scolastico Difficoltà in matematica e in lingua

Tabella 1. Esempio di analisi di fattori di rischio e di protezione e delle conseguenze sull'apprendimento.

5.2. *Conoscenza dei processi cognitivi, delle strategie di attivazione cognitiva e degli strumenti di diagnosi*

L'educatore esperto nei processi di apprendimento deve conoscere i processi cognitivi da rilevare e stimolare per poter effettuare un lavoro significativo di potenziamento e sviluppo. Occorre dunque che nel curriculum degli educatori non solo siano presenti insegnamenti (come previsto) di psicologia generale, cognitiva e dello sviluppo, ma anche che alla conoscenza teorica degli stessi si affianchino attività formative (meglio se laboratoriali) finalizzate a far sì che professionisti dell'educazione apprendano a riconoscere e a rilevare, con stru-

menti adeguati alla loro professionalità, lo sviluppo di memoria, conoscenza e comprensione, ragionamento, capacità critica e creatività (secondo il modello di J.P. Guilford) e apprendano a stimolarli, con un *questioning* mirato (Trinchero & Robasto 2017). Ovvero è importante che, durante lo svolgimento dei compiti e delle attività extrascolastiche, l'educatore apprenda a stimolare i processi cognitivi dei bambini e ragazzi a lui affidati, come nell'esempio sottostante.

Riportiamo un esempio di “buone domande” per stimolare i diversi processi cognitivi in ambito scolastico ed extrascolastico (*questioning* mirato):

- *Memoria* (Che cosa ti ricordi di quello che abbiamo letto? Ti ricordi le procedure per fare la torta al cioccolato che abbiamo fatto ieri? Mi racconti la trama del film che hai visto ieri?);
- *Comprensione* (Prova a fare un esempio di... Conosci la parola pronunciata in quel video? Me la sapresti spiegare? Mi sapresti spiegare questa notizia del telegiornale? Sapresti rappresentare con un disegno la scena centrale di questo brano? Prova a trovare le parole chiave di queste pagine di storia. Secondo te perchè il tuo compagno si è comportato così? Hai capito perchè ieri gli insegnanti della tua scuola hanno fatto sciopero?);
- *Ragionamento* (Che cosa potrebbe succedere adesso? Ma quali saranno le cause di questo evento storico? Secondo te perchè in questa regione si allevano soprattutto bovini e non suini? Secondo te, sapendo che questa regione è sul mare, che cosa si coltiverà? Leggiamo insieme questo brano fino a metà, poi ti chiedo di immaginare che cosa potrebbe accadere dopo. Quale soluzione potrebbe avere questo problema? Secondo te, se faccio così... che cosa accade? Quali possono essere le conseguenze del comportamento negativo che hai avuto ieri? Proviamo a capire chi può essere l'assassino in questa storia);
- *Capacità critica* (Quali errori sono presenti in questo scritto? Quali errori ha compiuto il tuo amico nello svolgimento di quell'esercizio? Quali errori abbiamo fatto in questa partita? Che cosa ne pensi del comportamento del protagonista di questa storia? Proviamo a riascoltare le affermazioni di questo politico al talk show, che cosa potresti controbattere? Che cosa ne pensi dello *ius soli*?);

- *Creatività* (Sapresti risolvere in un altro modo questo problema? Proviamo a raccontare la storia nei panni dell'antagonista! Prova a scrivere tutti i titoli che ti vengono in mente per questo spettacolo teatrale che abbiamo realizzato insieme).

5.3. *Conoscenza e abilità nella realizzazione dei metodi di potenziamento cognitivo e conoscenza dei contenuti disciplinari*

Si possono distinguere diversi metodi di potenziamento cognitivo che l'educatore può utilizzare, con una formazione specifica. La classificazione principale distingue tra metodi diretti e metodi infusivi (Coggi & Ricchiardi 2015).

I metodi diretti prevedono un esercizio dell'intelligenza su materiale *culture free*. Tra i più famosi si ricorda il PAS di R. Feuerstein (Feuerstein *et al.* 2010), psicologo rumeno sfuggito agli orrori della Seconda guerra mondiale, che ha elaborato il suo programma per far fronte alle difficoltà di apprendimento dei minori tornati traumatizzati dai campi di concentramento. Vedendo i progressi fatti dai minori si convinse della modificabilità cognitiva dell'intelligenza, ovvero della possibilità di incidere sullo sviluppo cognitivo attraverso azioni mirate. Ha creato così il Programma di Arricchimento Strumentale Standard e Basic, che ha l'obiettivo di potenziare i processi di pensiero sviluppando e stimolando le funzioni coinvolte. Gli scopi del programma riguardano l'arricchimento del repertorio individuale delle strategie cognitive per giungere ad un apprendimento e ad un problem-solving più efficaci e al recupero delle funzioni cognitive carenti. Il programma prevede un contrasto sistematico delle difficoltà che si possono manifestare nella fase di input (es. percezione superficiale; orientamento temporale e spaziale distorto; incomprendimento delle consegne; raccolta dati poco sistematica e imprecisa, ecc.), nella fase di elaborazione (incapacità di cogliere l'esistenza di un problema e di definirlo; difficoltà a distinguere i dati rilevanti da quelli non rilevanti; difficoltà a mettere in relazione i dati; scarse competenze di ragionamento; difficoltà nella pianificazione, ecc.) e nella fase di output (es. comunicazione inadeguata di quanto appreso; blocco emotivo; risposte per tentativi ed errori).

Dagli studi sulle strategie di educazione cognitiva è nato un vero e proprio movimento globale che ha prodotto importanti contributi empirici sulla modificabilità cognitiva, ha proceduto ad affinare metodi e strumenti di rilevazione (es. valutazione dinamica o valutazione del potenziale: Farrokh & Rahmani 2017; Tzuriel 2004) e programmi e strategie di potenziamento (Büchel & Paour 2005), ampliando progressivamente l'età dei destinatari (es. Bright Start di C. Haywood: Tzuriel *et al.* 1999) e approfondendo strategie di formazione dell'adulto mediatore.

I modelli infusivi sono invece meno noti. Si tratta di quei programmi che intendono favorire un potenziamento dell'intelligenza non con esercizi su materiale *cultural free*, ma attraverso il curriculum scolastico (Miller & Topple 2020; Swartz & Parks 1994). Questo consente di evitare i problemi di *transfer*, ovvero la difficoltà degli allievi di trasferire le strategie apprese nello svolgimento dei compiti scolastici, così da poterne raccogliere immediatamente i frutti in ambito scolastico (con vantaggi anche per la motivazione allo studio, la percezione di competenza scolastica e la buona integrazione nel gruppo classe). Permette inoltre di acquisire capacità di apprendimento in profondità degli argomenti scolastici, mettendo in gioco anche i processi cognitivi superiori (critici e creativi). Un esempio significativo di metodo infusivo dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado è il programma Fenix, nato e sviluppato presso l'Università di Torino (Coggi 2009) da un'idea del missionario gesuita Padre Clodoveo Piazza. Si tratta di un programma di didattica laboratoriale che si serve di un approccio ludico all'apprendimento e del supporto delle tecnologie e di materiali di gioco concreti. Prevede una didattica personalizzata, centrata sulle difficoltà del soggetto e focalizzata sull'apprendimento della lingua scritta e della matematica di base e sull'esercizio dei processi cognitivi. Le attività vengono svolte con 4-6 alunni individuati dagli insegnanti di classe tra coloro che presentano maggiori difficoltà scolastiche, connesse perlopiù allo svantaggio socio-culturale. Gli interventi sono stati verificati empiricamente in Italia (con oltre 1300 alunni) e con sperimentazioni pilota in Centro e Sud America, Africa ed Est Europa⁶. Il programma ha previsto non solo la messa a punto

di strumenti di rilevazione (es. Test PASI: Coggi & Ricchiardi 2019), programmazioni sistematiche, materiali di potenziamento cognitivo, ma anche strategie di formazione di insegnanti ed educatori alla mediazione cognitiva (Coggi 2017).

I metodi infusivi richiedono tuttavia una buona conoscenza anche dei contenuti disciplinari attraverso i quali realizzare la stimolazione cognitiva. Sarebbe dunque necessario poter integrare il profilo dell'educatore anche con alcune conoscenze relative all'insegnamento almeno delle discipline di base, in lingua e matematica.

5.4. *Strategie motivazionali*

Per poter coinvolgere adeguatamente minori che hanno spesso già affrontato la frustrazione dell'insuccesso scolastico, è necessario che l'educatore sia in possesso anche di utilizzare specifiche strategie motivazionali. Si tratta di attivare la curiosità e gli interessi spontanei degli allievi, di coinvolgerli in attività immersive, creative, ludiche, adeguatamente sfidanti (Yang *et al.* 2019), ma anche di avviare un processo di autodeterminazione, con interventi mirati di goal setting e autovalutazione (Ryan & Deci 2017).

5.5. *Competenze di ricerca*

Le competenze nella ricerca costituiscono, per l'educatore, la base per poter lavorare con metodo scientifico, per fondare le proprie scelte e le proprie azioni su studi riconosciuti nella comunità scientifica, per reperire o costruire strumenti di analisi iniziale e controllo delle azioni condotte validi e affidabili (Pellegrini & Vivanet 2018; Torre 2014). In particolare, l'educatore esperto nei processi di apprendimento può trarre dai bilanci di ricerca indicazioni rispetto alle tipologie di difficoltà di apprendimento che può incontrare, ai metodi di recupero e potenziamento e agli strumenti di rilevazione utili per la sua attività. L'attuazione efficace di metodologie di potenziamento cognitivo può inoltre prevedere anche l'accompagnamento progressivo delle azioni messe in campo con studi empirici che consentono di valutare l'efficacia delle stesse.

6. Un esempio di ricerca-formazione per gli educatori: il progetto di tirocinio “Un assist per il successo”⁷

A seguito della lunga chiusura delle scuole nel lockdown nella primavera del 2020 e alla ripresa altalenante delle attività nell’a.s. 2020-21, specie nelle scuole secondarie di primo grado, gli insegnanti hanno manifestato la necessità di poter avere un supporto, in particolare per i soggetti più vulnerabili che hanno potuto fruire solo parzialmente della scuola. Si tratta di ragazzi che hanno frequentato la scuola in condizioni complesse, magari saltuariamente a causa del digital divide, evidenziando problematiche legate a lacune negli apprendimenti, calo della motivazione, incremento del rischio di dispersione, che vanno ad aggiungersi a difficoltà precedenti (es. Save the Children 2020; SIRD 2020), come nel caso di Jayven, illustrato all’inizio di questo contributo.

È stato quindi elaborato un programma di sostegno nei compiti a casa, della durata massima di 50 ore, rivolto a piccoli gruppi di ragazzi in difficoltà delle scuole secondarie di primo grado (5-6 alunni). Gli interventi vengono condotti a distanza da coppie di studenti universitari con funzione di tutor⁸.

I tutor coinvolti sono studenti al terzo anno di Scienze dell’educazione, in tirocinio, che hanno seguito una formazione preliminare focalizzata sulle strategie di stimolazione cognitiva, anche con metodologia ludica; sulle strategie motivazionali; e sul metodo di studio e sulle strategie di studio in profondità. Essi partecipano altresì a momenti di supervisione sul lavoro condotto con i gruppi.

Esempio di strategia per la stimolazione cognitiva

Quando l’alunno chiede indicazioni per portare a termine un compito (es. “Come si calcola l’area del triangolo?”) non fornire la risposta ma:

- facilitare il ragionamento (con domande progressive, proponendo esempi);
- favorire la comprensione del concetto utilizzando materiale concreto.

Tali strategie presuppongono che il tutor si sia preparato sulle attività da svolgere, abbia previsto possibili difficoltà e ostacoli, abbia predisposto una serie di sussidi utili ad aiutare gli alunni a superarli.

Esempi di strategie per favorire lo studio in profondità

- 1) Trovare il titolo a un paragrafo di un testo da studiare dopo averlo letto;
- 2) Associare alcuni disegni ai concetti espressi in un paragrafo di un testo da studiare;
- 3) Prefigurarsi la prosecuzione di un brano narrativo;
- 4) Realizzare riassunti, schemi e mappe concettuali dopo aver letto e compreso un brano;
- 5) Effettuare domande sul significato;
- 6) Approfondire su Internet alcuni concetti.

La proposta educativa si fonda sulle istanze sopra delineate e prevede di partire dai compiti assegnati ai ragazzi a scuola per favorire:

- la rimotivazione verso lo studio;
- la percezione di competenza;
- lo sviluppo di capacità di comprensione e ragionamento;
- l'acquisizione di specifiche strategie di studio;
- la capacità di collaborare in gruppo;
- La ricostruzione della socialità tra pari, utile a sostenere il benessere del preadolescente.

Gli obiettivi individuali e di gruppo vengono stabiliti con i docenti di classe e socializzati con i genitori e con gli studenti. È previsto poi un raccordo in itinere tra tutor e insegnanti di classe dei ragazzi, finalizzato a individuare i bisogni e le difficoltà, calibrare le richieste, monitorare i progressi, facilitare il trasferimento delle acquisizioni alle attività di classe.

Le attività pomeridiane, che impegnano i ragazzi per uno/due pomeriggi alla settimana, si caratterizzano per essere guidate da un filo conduttore scelto sulla base degli interessi dei partecipanti (es. un viaggio virtuale intorno al mondo) e collocate in una cornice ludica (che può prevedere anche sfide, opportunamente calibrate dai tutor

per evitare la frustrazione, con se stessi o tra i partecipanti, attraverso software o giochi concreti). Allo studio si alternano momenti di scambio (ad esempio facendo merenda insieme o raccontandosi vicende che riguardano il gruppo amicale).

I tutor si propongono di connettere le attività di studio il più possibile con la realtà quotidiana e con gli interessi degli studenti. Laddove necessario si prevedono attività di approfondimento mirato e di ampliamento dei contenuti, utili a stimolare l'interesse e la comprensione degli argomenti, favorendo un apprendimento in profondità e limitando l'acquisizione mnemonica dei contenuti. Un focus specifico riguarda il metodo di studio. Se necessario, vengono pianificati incontri individuali, alternati a quelli in piccolo gruppo, per favorire la personalizzazione. Particolare attenzione viene infine posta a momenti dedicati all'autovalutazione.

Il programma prevede una valutazione di efficacia, attraverso la compilazione, in ingresso e al termine del percorso, di una scala di valutazione compilata dal tirocinante (sui seguenti costrutti: motivazione; orientamento al compito; competenze metacognitive di controllo; gestione del tempo; capacità di autovalutazione; capacità di studio; ragionamento; lavoro in gruppo; clima relazionale; benessere) e una scala parallela compilata dall'insegnante di classe (sui seguenti costrutti: motivazione; competenze nella disciplina; capacità di apprendimento; studio a casa; fiducia nelle proprie possibilità; attribuzione causale). Il processo viene inoltre monitorato tramite schede semistrutturate, nelle quali i tutor registrano per ogni incontro, le presenze degli alunni, le attività svolte e osservazioni in merito all'andamento dell'intervento (criticità ed elementi da valorizzare), informazioni utili a interpretare gli esiti e alla riprogettazione futura.

Il progetto prevede altresì una valutazione di efficacia rispetto alla promozione nei tirocinanti, futuri educatori, competenze fondamentali rispetto all'attivazione cognitiva, anche tenendo conto delle profonde trasformazioni che si prevedono nel mondo dell'educazione integrato dalle tecnologie nel periodo post-pandemico (Darling-Hammond 2020). Le competenze (*hard* e *soft*) che ci si attende possano acquisire i tirocinanti in un'esperienza così complessa di tirocinio, che ha previsto una formazione specifica, un lavoro in team e una supervisione mirata, sono le se-

guenti: competenze di analisi delle situazioni educative e di diagnosi; competenze nel rapportarsi con insegnanti e genitori; competenze nella messa a punto di interventi di sostegno scolastico volti a favorire lo sviluppo dei processi cognitivi di base e superiori; competenze nella pianificazione e realizzazione di interventi a distanza; competenze nell'attivazione di strategie motivazionali; abilità nell'organizzazione e lavoro in team. Occorre sottolineare inoltre che le competenze di stimolazione cognitiva e le strategie motivazionali apprese nel lavoro con i minori, potranno essere efficacemente spese nel mondo del lavoro anche nel lavoro con adulti (es. anziani, disabili adulti, ecc.).

7. Per concludere: verso una figura di educatore specializzato nel promuovere l'apprendimento

A fronte di una richiesta crescente da parte del territorio di un impegno da parte delle figure educative anche sul fronte dell'accompagnamento allo studio in ambito extrascolastico, si è approfondito il tema della figura dell'educatore come esperto nel favorire l'apprendimento significativo, il potenziamento cognitivo e la motivazione in contesti caratterizzati da svantaggio socioculturale e povertà educativa.

Si sono analizzati i bisogni educativi dei bambini e dei ragazzi che vivono queste condizioni e le strategie più efficaci per rispondervi. Ciò ha consentito di delineare le competenze necessarie all'educatore per attuare forme efficaci di accompagnamento, che si fondino su uno stretto raccordo con le attività scolastiche e sull'alleanza educativa con gli insegnanti di classe, ma al contempo facciano leva su strategie, anche ludiche, utili a sostenere la rimotivazione e che non si focalizzino sulla mera esecuzione dei compiti assegnati, ma che attraverso la mediazione cognitiva e il *questioning* mirato, utilizzino il compito come stimolo per potenziare le strategie cognitive degli alunni e delle alunne, favorendo l'apprendimento significativo. Si tratta di un cambiamento rispetto alla prospettiva tradizionale, ancora poco diffuso nella pratica, ma che conferisce al professionista un ruolo attivo e non marginale nell'azione integrata di contrasto all'insuccesso scolastico.

Note

¹ A P. Ricchiardi si devono i paragrafi 1, 2 e 4. A E. Torre si devono i paragrafi 3, 5 e 6.

² Si vedano ad esempio i recenti numeri monografici di riviste di settore: Olivieri, Calaprice e Traverso (a cura di) 2017; Fabbri e Torlone (a cura di) 2018; Bornatici *et al.* 2019; Bonaiuti, Del Gobbo e Torlone (a cura di) 2020. Si rimanda anche al capitolo curato da Marta Pellegrini e Francesco De Maria nel presente volume.

³ Disegno di Legge n. 2443/2016, n. 2443, *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale sociosanitario e pedagogista*; L. n. 205/2017, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, comma 594 e seguenti.

⁴ È il caso del curriculum in Educatore esperto nei processi e nei linguaggi dell'apprendimento proposto nel corso di studi in Scienze dell'educazione dell'Università di Torino (Trinchero & Parola 2017).

⁵ Per un excursus più completo si veda Coggi (a cura di) 2015, *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*.

⁶ Sito del progetto: <https://progettofenix.wordpress.com/>

⁷ Il progetto è stato promosso da B. Bruschi e coordinato da P. Ricchiardi ed E. Torre (Università di Torino), nell'ambito dei Patti di Comunità della Città di Torino.

⁸ Sono attualmente coinvolti 14 tirocinanti e 54 gruppi di studenti della scuola secondaria di I grado per un totale di 243 studenti.

Riferimenti bibliografici

- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F. (a cura di), 2020, *Project design. Core contents for education and training professionals' education*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(2), numero monografico.
- Bornatici S. et al., 2019, *La formazione degli educatori e dei formatori: a che punto siamo? Prospettive, risultati e impatto di un'azione strategica per il sistema di Lifelong Learning*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15(34), numero monografico.
- Büchel F.P., Paour J.-L., 2005, *Déficiences intellectuelles : déficits et remédiation cognitive*, in «Enfance», 3(57), pp. 227-240.
- Chen J., Ziskin M.B., Torres V., 2020, *An Analysis of Factors Affecting Dropout Risks of Nontraditional Students: Evidence from U.S. 4-Year Commuter Institutions*, in «International Journal of Educational Reform», 29(1), pp. 38-59.
- Clemens E.V., Lalonde T., Klopfenstein K., Sheesley A., 2019, *Early Warning Indicators of Dropping Out of School for Teens Who Experienced Foster Care*, in «Child Welfare», 97(5), pp. 65-88.
- Coggi C. (a cura di), 2009, *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*, FrancoAngeli, Milano.
- Coggi C. (a cura di), 2015, *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Coggi C., Ricchiardi P., 2015, *Educazione cognitiva in contesti scolastici a rischio. Esiti di ricerca*, in «Pedagogia e Vita», 73, pp. 202-220.
- Coggi C., 2017, *Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e di promozione del successo scolastico*, in Domenici G. (a cura di), *Formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, pp. 119-122.
- Coggi C., Ricchiardi P., 2019, *Pronti ad imparare? Valutare la readiness cognitiva nella scuola dell'infanzia*, Erickson, Trento.
- Darling-Hammond L., Schachner A., Edgerton A.K., 2020, *Restarting and Reinventing School Learning in the Time of COVID and Beyond. Priority 9: Prepare Educators for Reinventing Schools*, Learning Policy In-

- stitut, https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Restart_Reinvent_Schools_COVID_REPORT.pdf.
- Disegno di Legge 21 giugno 2016, n. 2443, *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga*.
- Drudy S., Gunnerson L., Gilpin A., 2009, *Tuning educational structures in Europe. Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Fabbri L., Torlone F. (a cura di), 2018, *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), numero monografico.
- Farrokh P., Rahmani A., 2017, *Dynamic Assessment of Writing Ability in Transcendence Tasks Based on Vygotskian Perspective*, in «Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education», 2(10), <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0033-z>.
- Fedeli M., Frison D., 2018, *Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 153-169.
- Federighi P., 2018, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36.
- Feuerstein R., Falik L.H., 2010, *Beyond Smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*, Teachers College Columbia University, New York.
- Gaggioli C., Sannipoli M., 2018, *Il tutor dell'apprendimento tra competenze richieste e formazione specifica*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 193-206.
- Golding P., Fitzgerald H.E., 2016, *Trauma and Boys, Birth to 3: What's Different?*, in «Zero to three», 36(5), pp. 12-19.
- Gómez-Pérez M.M., Calero M.D., Mata S., 2020, *Executive Functions and Interpersonal Skills in Preadolescents with High Family Risk: Effectiveness of a Multicomponent Intervention Program*, in «Journal of Early Adolescence», 40(1), pp. 104-133.
- Istat, 2016, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, <https://www.giuntiscuola.it/articoli/lintegrazione-scolastica-e-sociale-dell/>.

- Jerrim J., Lopez-Agudo L.A., Marcenaro-Gutierrez O.D., 2019, *The relationship between homework and the academic progress of children in Spain during compulsory elementary education: A twin fixed-effects approach*, in «British Educational Research Journal», 45(5), pp. 1021-1049.
- Kluczniok K., Mudiappa M., 2019, *Relations between Socio-Economic Risk Factors, Home Learning Environment and Children's Language Competencies: Findings from a German Study*, in «European Educational Research Journal», 18(1), pp. 85-104.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020, c. 594 e seguenti*.
- Miller S.E., Topple T.A., 2020, *Thinking and Thinking about Thinking: A Qualitative Study of Learning in a Process-Centric Teaching Model*, in «Journal of Social Work Education», 56(1), pp. 115-130.
- Openpolis, 2019, *Scuole e asili per ricucire il paese*, <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2018/10/Report-2019.pdf>.
- Pellegrini M., Vivanet G., 2018, *Sintesi di ricerca in educazione*, Carocci, Roma.
- Petscher Y., Justice L.M., Hogan T., 2018, *Modeling the Early Language Trajectory of Language Development When the Measures Change and Its Relation to Poor Reading Comprehension*, in «Child Development», 89(6), pp. 2136-2156.
- Pinderhughes E.E., Hurley S., 2008, *Disentangling Ethnic and Contextual Influences among Parents Raising Youth in High-Risk Communities*, in «Applied Developmental Science», 12(4), pp. 211-219.
- Ricchiardi P., Torre E.M., 2014, *Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria*, in «L'inclusione scolastica e sociale», 13(3), pp. 285-206.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2017, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press, New York.
- Save the Children, 2020, *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
- SIRD, 2020, *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, Pensa Multimedia, Lecce.

- Swartz R., Parks S., 1994, *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction. A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*, Critical Thinking Books and Software, Pacific Grove CA.
- Torlone F., 2018, *Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 37-60.
- Torre E.M., 2014, *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma.
- Trincherò R., Parola A. (a cura di), 2017, *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R., Robasto D., 2017, *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano.
- Tzurriel D., 2004, *La valutazione dinamica*, Erickson, Trento.
- Tzurriel D., Kaniel S., Kanner E.H., Haywood C., 1999, *Effects of the "Bright Start" program in kindergarten on transfer and academic achievement*, in «Early Childhood Research Quarterly», 14(1), pp. 111-141.
- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso A. (a cura di), 2017, *Cultura pedagogica e professioni educative Come formare Educatori e Pedagogisti*, in «Pedagogia Oggi», 5(2), numero monografico.
- Valle A., Regueiro B., Núñez J.C., Rodríguez S., Piñeiro I., Rosário P., 2016, *Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school*, in «Frontiers in Psychology», 7, 463, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>.
- Wachs T.D., Cueto S., Haogen Y., 2016, *More than Poverty: Pathways from Economic Inequality to Reduced Developmental Potential*, in «International Journal of Behavioral Development», 40(6), pp. 536-543.
- Weil-Barais A., Resta-Schweitzer M., 2008, *Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage*, in «La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation», 2(42), pp. 83-98.
- Yang N., Ghislandi P., Raffaghelli J., Ritella G., 2019, *Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità*, in «Journal of E-Learning & Knowledge Society», 15(3), pp. 211-225.

XIII. Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro

Giulio Iannis

1. Introduzione

Un ambito di grande evoluzione e sviluppo delle professioni educative è rappresentato dai servizi di orientamento che, in molteplici contesti istituzionali e territoriali, si occupano di facilitare le scelte e le *transizioni* lungo l'arco della vita delle persone, dalla scuola al lavoro, da situazioni di apprendimento a contesti professionali, da condizioni di debolezza e assistenza a ruoli attivi e di autonomia¹.

In particolare, un rilevante bisogno di nuove e specifiche professionalità sta emergendo attorno ai servizi di orientamento permanente (*Lifelong Guidance*)² e nell'ambito dei programmi di rafforzamento dei servizi per l'impiego (Piano straordinario di potenziamento dei centri per l'impiego e delle politiche attive del lavoro³). La finalità di questi servizi è fornire un'ampia gamma di interventi di consulenza personalizzata a tutte le persone che vivono una situazione di transizione professionale e che hanno bisogno di informazioni, strumenti di analisi, servizi di sostegno, assistenza e nuove idee per individuare o ridefinire i propri obiettivi di carriera e per pianificare azioni e investimenti personali per acquisire competenze e strumenti necessari per progredire nella propria formazione e nella propria carriera.

Tradizionalmente questi servizi non erano uniformemente diffusi nel nostro Paese e spesso gestiti con fondi residuali, soprattutto nel settore della Formazione Professionale. Erano svolti in alcuni con-

testi ben determinati (sportelli di orientamento interni ai centri di formazione o alle scuole) e principalmente in alcuni periodi dell'anno. Oggi invece è ormai evidente che esiste un bisogno di orientamento e riorientamento diffuso in tutte le fasi della vita, così come il successo o l'insuccesso dei principali programmi per l'occupazione e la formazione permanente è determinato dalla presenza o meno di un sistema nazionale diffuso di servizi di orientamento, in grado di informare, motivare e accompagnare ogni singola persona verso le opportunità che meglio rispondono ai propri bisogni, caratteristiche, potenzialità e aspirazioni.

La necessità di costruire anche nel nostro Paese un moderno e qualificato sistema nazionale di servizi per l'orientamento⁴ (anche a supporto del nuovo sistema dei servizi pubblici per il lavoro⁵) dovrà passare necessariamente per la definizione e la realizzazione di un modello formale di competenze e qualifiche per gli operatori di orientamento e con la disponibilità di percorsi di formazione iniziale e continua per i giovani che intendo intraprendere una carriera in questo settore.

Gli operatori di orientamento che lavorano nei diversi contesti di erogazione dei servizi (nell'ambito scolastico, nel sistema della formazione professionale, nei servizi per l'impiego, nei servizi universitari e nel settore dei servizi privati) hanno percorsi di formazione, background culturali ed esperienze professionali molto diversi, spesso con competenze non certificate, acquisite sul campo o in contesti formativi informali.

Attualmente, sta emergendo un grande bisogno di professionalizzazione in questo ambito, ma non esistono percorsi formativi formali o titoli di studio specifici che diano accesso diretto al lavoro in questo campo. Dal monitoraggio nazionale svolto da ANPAL nel 2017, risulta ad esempio che il 68% degli operatori dei Centri Pubblici per l'Impiego ha un titolo di scuola secondaria o inferiore, mentre solo il 28.7% ha una laurea. All'interno del sistema educativo, gli insegnanti possono essere incaricati di organizzare e condurre attività di orientamento professionale, anche senza avere una qualifica formale, una formazione o una specifica esperienza nell'orientamento.

Nell'ambito delle procedure concorsuali di reclutamento di queste professionalità nel settore pubblico, i titoli di studio richiesti inclu-

dono spesso diverse classi di laurea e in alcuni casi anche solo un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

2. Competenze per l'orientamento, le transizioni e i servizi per il lavoro

L'esigenza di definire a livello nazionale una descrizione formale e condivisa dei processi di lavoro nell'ambito dell'orientamento e nei servizi per il lavoro ha trovato una prima importante risposta nel 2016, grazie alla pubblicazione da parte dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP, già Isfol) dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni⁶. Si tratta della prima mappa nazionale in grado di descrivere in modo dettagliato i processi di lavoro, in tutti i settori economici, e, inoltre, di mettere insieme, in modalità relazionale, la descrizione delle qualificazioni con i descrittivi dei contenuti del lavoro.

L'Atlante è stato realizzato da INAPP nell'ambito del lavoro di costruzione del Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali, come previsto dall'art. 8 del D.Lgs. n. 13/2013.

L'Atlante è strutturato su quattro livelli: Settore Economico Professionale (SEP); Processi di lavoro; Sequenze di processi; Aree di Attività (ADA).

Nell'Atlante sono anche descritti alcuni dei principali processi di lavoro nell'ambito dell'orientamento e dei servizi per il lavoro. Nel settore economico e professionale 18, denominato *Servizi di educazione, formazione e lavoro*, sono descritti tre Processi:

- Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale;
- Servizi di formazione di guida (che comprendono attività di scuola guida, pilotaggio e nautica);
- Altri servizi di istruzione (che comprendono la realizzazione di lezioni nel campo artistico).

Le principali attività formative e di orientamento sono quindi tutte raggruppate in un unico processo, a conferma di quanto questi settori siano profondamente integrati e interconnessi, nell'ambito delle

moderne politiche per l'apprendimento, il lavoro e le transizioni professionali.

Nel primo processo *Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale*” troviamo quindi la descrizione di 6 *Sequenze di processo*:

- Sequenza 1: *Gestione e coordinamento dei servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente* (con 5 Aree di Attività-ADA, legate all'organizzazione e gestione di strutture e servizi per l'occupazione e l'apprendimento). Si tratta di un ambito dove si collocano professionalità di alta esperienza, con compiti di responsabilità, coordinamento e programmazione, come ad esempio i responsabili dei Centri per l'Impiego, delle Agenzie per il Lavoro e per le Formazioni, di Sportelli di Orientamento e Career Service;
- Sequenza 2: *Accoglienza, informazione orientativa, analisi della domanda e definizione del patto di servizio* (con 3 ADA: Accoglienza e guida ai servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente; Orientamento informativo; Analisi della domanda e definizione del patto di servizio);
- Sequenza 3: *Consulenza orientativa e supporto all'inserimento lavorativo* (con 2 ADA: Consulenza orientativa e bilancio di competenze; Supporto e accompagnamento alle transizioni e all'inserimento lavorativo);
- Sequenza 4: *Erogazione di servizi di formazione professionale* (con 6 ADA sulle diverse funzioni per la realizzazione di attività di formazione);
- Sequenza 5: *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze* (con 3 ADA: Supporto all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze; Cura degli aspetti metodologici per la valutazione delle competenze ai fini della validazione e/o certificazione; Realizzazione di prove di valutazione tecnica settoriale delle competenze);
- Sequenza 6: *Incontro domanda e offerta di lavoro e sviluppo dell'autoimprenditorialità* (con 4 ADA: Servizi di placement; Servizi di inserimento lavorativo per soggetti svantaggiati; Assistenza alla creazione di impresa/lavoro autonomo; Servizi di accompagnamento alla nuova impresa/lavoro autonomo).

Nelle Sequenze 2, 3, 5 e 6 troviamo una serie di Aree di Attività che fondano le proprie basi di riferimento proprio nelle metodologie di orientamento e nel concetto di *Lifelong Guidance* (European Union 2008), come compito educativo permanente di ogni individuo nella gestione della propria carriera di apprendimento e di sviluppo professionale.

Le ADA della sequenza n. 2 includono attività di accoglienza e guida ai servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente, attività e colloqui di orientamento informativo, interviste e colloqui per l'analisi della domanda e per la definizione del patto di servizio con le persone che hanno la necessità di ridefinire la propria carriera professionale.

Queste attività sono richieste in diversi contesti sia dell'istruzione, sia della formazione e soprattutto nell'ambito dei moderni servizi per il lavoro, dove assicurano la delicata funzione di garantire l'accessibilità dei servizi, delle informazioni e delle opportunità. Si tratta di attività che richiedono competenze molto specifiche di analisi dei bisogni formativi e di identificazione e valorizzazione delle caratteristiche personali, di definizione e negoziazione di un "patto" con la persona che possa motivarla ad intraprendere attivamente il percorso di orientamento e di riprogettazione della propria carriera.

Le ADA della sequenza n. 3 descrivono le funzioni tipiche dell'orientamento:

- a consulenza orientativa;
- il percorso di bilancio di competenze;
- le attività di supporto e accompagnamento delle persone nelle fasi di transizioni e di inserimento lavorativo.

Queste attività richiedono una professionalità specifica nell'ambito dell'analisi della storia formativa e professionale di ogni persona, delle motivazioni personali al lavoro, delle potenzialità di apprendimento e degli ostacoli e dei limiti che possono impedire alla persona di gestire in modo efficace e soddisfacente la propria carriera professionale.

Assieme alle 4 ADA della sequenza 6 (Incontro domanda e offerta di lavoro e sviluppo dell'autoimprenditorialità), queste attività

rappresentano i processi fondamentali sui quali si basano le moderne politiche attive per il lavoro, per l'apprendimento permanente e per la gestione di programmi nazionali e regionali di inclusione sociale (come, ad esempio, le numerose attività di orientamento, consulenza e accompagnamento alle persone previste nell'ambito del Reddito di Cittadinanza).

3. Nuove professionalità per i servizi al lavoro

Nel caso dei Servizi Pubblici per l'Impiego (SPI) è stato recentemente avviato un piano nazionale di rafforzamento (*Piano straordinario di potenziamento dei Centri per l'impiego e delle politiche attive del lavoro*, D.M. del 28 giugno 2019) che prevede una fase importante di ampliamento degli organici attuali, al fine di migliorare la qualità e la quantità dei servizi in favore delle persone in cerca di lavoro e delle imprese. Nel 2021 e nei prossimi anni, il piano nazionale richiederà l'inserimento di circa 4000 nuovi professionisti che andranno proprio a gestire alcuni dei processi di lavoro sopra descritti.

In Italia, il sistema dei Servizi Pubblici per l'Impiego è organizzato e gestito dalle Regioni, in piena autonomia, ma seguendo standard comuni nazionali e usufruendo degli stessi programmi di finanziamento. Di fatto, però, ci sono 21 diversi sistemi regionali per il lavoro, con circa 8000 professionisti, in alcuni casi gestiti direttamente dalle Amministrazioni Regionali o Provinciali, in altri attraverso Agenzie Regionali Pubbliche, anche con il supporto di società di consulenza e fornitori privati. In media, in Italia, ogni operatore dei servizi pubblici per l'impiego (compreso il personale amministrativo e di back office), dovrebbe seguire circa 380 utenti. Questo significa che nella realtà è molto difficile garantire servizi personalizzati e un supporto costante di orientamento e accompagnamento alle persone che cercano lavoro.

Gli standard di qualità per i Servizi per l'Impiego sono definiti dal Ministero del Lavoro e delle Regioni (D.M. n. 4/2018 sui Livelli Essenziali delle Prestazioni-LEP). Il documento fornisce un elenco dei servizi che devono essere erogati con continuità in tutti i Centri Pubblici per l'Impiego e anche da parte dei servizi privati per il lavoro

(soggetti accreditati che possono usufruire di incentivi e benefit quando i disoccupati che seguono sono inseriti stabilmente nel mondo del lavoro).

Il documento sui LEP descrive i servizi per il lavoro e per le imprese, compresi anche i servizi di orientamento professionale, indicando i risultati attesi da ciascun servizio e gli standard procedurali. Tuttavia, il documento non include una descrizione delle competenze e delle qualifiche richieste agli operatori, che sono invece chiamati a gestire processi di lavoro di grande complessità e delicatezza a diretto supporto delle persone.

4. Professionalità per garantire i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze

Anche questo è un ambito estremamente innovativo e di grande sviluppo per le professioni educative ed in particolare per quanti hanno acquisito quelle competenze che permettono di gestire la prima delle tre ADA della sequenza di processo n. 5 sull'individuazione, validazione e certificazione delle competenze. La prima ADA prevede infatti la gestione di colloqui e attività di supporto alle persone nella fase iniziale del servizio, con l'obiettivo di individuare, descrivere e "mettere in trasparenza" di quelle competenze che sono state maturate in diversi contesti (formali e informali) e che la persona intende valorizzare nei propri futuri percorsi di sviluppo professionale.

I servizi di Individuazione, validazione e certificazione delle competenze (IVC), recentemente ridefiniti dal Decreto del 5 gennaio 2021 – *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze* – rappresentano una delle misure chiave delle moderne politiche attive per il lavoro e l'apprendimento permanente, in quanto favoriscono la valorizzazione e la consapevolezza dei propri saperi e potenzialità professionali, così come la riattivazione delle persone nel mercato del lavoro, processi di riorientamento verso nuove professioni e l'accesso a percorsi di aggiornamento e apprendimento permanente.

Questi servizi saranno sempre più rilevanti in futuro, proprio per facilitare la mobilità professionale e per sostenere le persone nel complesso e non lineare percorso di gestione della propria carriera lungo tutto l'arco della vita. Saranno inoltre servizi sempre più apprezzati anche dal sistema delle imprese sia per valorizzare i saperi già presenti in azienda, sia per intercettare competenze presenti nel territorio e ridurre quindi i fenomeni di *skill mismatch*.

Anche in questo caso, le competenze strategiche degli operatori sono fortemente centrate sull'orientamento e il bilancio delle competenze, l'accompagnamento nel percorso di ricostruzione della propria storia professionale e formativa, nella riflessione strategica sulle opportunità del territorio e sulle decisioni di carriera di ogni singola persona.

All'emergere di precisi bisogni di qualificate professionalità in questo specifico ambito non corrisponde al momento un'adeguata offerta di percorsi formativi di accesso a questa professione, con situazioni molto eterogenee a livello regionale e la mancanza di un chiaro riferimento normativo nazionale, che non siano le ADA dell'Atlante (Sequenza 5).

5. Nuove competenze e professionalità a sostegno della career education e delle transizioni dalla scuola al lavoro

Nel 2020 tutto il mondo della scuola e della formazione ha vissuto un periodo di rapidissima trasformazione, con l'introduzione delle lezioni a distanza (a seguito della pandemia mondiale), ma è anche emersa la consapevolezza di quanto il sistema dell'istruzione sia profondamente legato alla realtà dei contesti territoriali di riferimento e di quanto importante sia anche la preparazione delle future generazioni verso un mercato del lavoro che cambia in continuazione e che richiede capacità e conoscenze molto diverse e sempre più complesse.

Se pensiamo che ogni anno in Italia circa 110 mila studenti fra i 14 ed i 17 anni escono prematuramente dai percorsi di istruzione e formazione senza aver conseguito un titolo di studio o una qualifica

professionale, è facile rendersi conto di quanto sia urgente e prioritario un grande investimento in programmi di *career education* e di preparazione alle transizioni verso i livelli successivi di istruzione e formazione e verso il mondo del lavoro.

Secondo le Risoluzioni Europee (European Union 2008) in materia di orientamento e le Linee Guida Nazionali sull'orientamento (Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali n. 136/CU/2013), l'obiettivo principale delle attività di orientamento è quello di promuovere competenze utili alla gestione della propria carriera formativa e professionale. Nei moderni approcci all'orientamento si parla infatti di *Career Management Skills* ovvero di quelle competenze che permettono ai cittadini di prendere decisioni e perseguire i propri obiettivi di sviluppo personale e professionale lungo tutto l'arco della vita.

Su questo tema esiste un vuoto dal punto di vista dei programmi educativi e anche delle professionalità in grado di garantire questo tipo di apprendimento, fortemente collegato alla rilettura riflessiva delle proprie esperienze e alla consapevolezza che la persona sviluppa rispetto alle proprie caratteristiche soggettive, ai valori e alle aspirazioni professionali, ai propri stili di apprendimento e potenzialità formative.

Un punto centrale della *career education* è inoltre l'obiettivo di ampliare la conoscenza e avviare un processo individuale di esplorazione di tutti i possibili (attuali e futuri) percorsi di carriera professionale. Questi temi, forse anche per un gap culturale, rimangono spesso relegati al di fuori delle discipline scolastiche e la maggior parte dei giovani arriva ai momenti di snodo dei propri percorsi di studio e formazione senza avere una chiara visione delle opzioni possibili, dei criteri da adottare nella scelta e di ciò che quella scelta di fatto comporta in termini di future destinazioni (o mancate destinazioni) di carriera.

Di fatto a scuola si parla pochissimo di professioni e di scelte di carriera, così come mancano anche del tutto risorse informative, strumenti di orientamento e professionalità in grado di fornire questo servizio fondamentale per ogni adolescente in tutte le fasi di transizione tra contesti educativi e tra l'istruzione e il mondo del lavoro.

Anche il concetto anglosassone di *career* non trova in realtà una piena corrispondenza con quanto nella nostra lingua evoca invece il

concetto di *carriera*. Sarebbe invece estremamente utile ripensare ad un'idea di carriera formativa e professionale come una progressione della vita dell'individuo nell'apprendimento e nel lavoro. Questa progressione non necessariamente deve essere verticale, ma può essere pensata e vissuta come un'esplorazione ed un ampliamento dei propri saperi e delle proprie esperienze, in modo consapevole.

Così come nell'ambito dell'apprendimento da tempo si è compresa la cruciale centralità del concetto di *lifelong learning* (ovvero l'idea di un apprendimento per tutto l'arco della vita: un percorso personale che abbraccia tutte le forme di apprendimento, non solo formale, nei contesti educativi, ma anche informale attraverso le molteplici esperienze della vita) e come tale approccio sia fondamentale per garantire alle persone il pieno sviluppo di tutte le potenzialità di apprendimento dall'infanzia alla vita adulta e l'acquisizione di quelle competenze necessarie per svolgere attivamente tutti i diversi ruoli (professionali, familiari, sociali) che ogni persona è chiamata a svolgere nel corso della vita. Allo stesso modo è cruciale poter pensare alla "carriera", come ha sostenuto Watts (1996), come un percorso che possa essere "gestito" e guidato dalla persona (attraverso l'acquisizione di specifiche competenze di auto-orientamento) e che abbraccia tutte le diverse forme ed esperienze di lavoro, non solo dipendente, ma anche quello autonomo e quello volontario, il lavoro familiare e i servizi prestati in favore della comunità. In questa prospettiva la gestione della propria carriera assume un valore rilevante e formativo per la persona e diventa un processo permanente di costruzione della propria identità professionale e sociale, piuttosto che un singolo evento di scelta nella vita.

Le azioni di orientamento devono quindi aiutare le persone a comprendere le proprie potenzialità e a gestire il proprio percorso di sviluppo formativo e professionale. In molti contesti Europei le azioni di *career education* a scuola hanno una lunga tradizione e partono fin dalla scuola primaria. I docenti propongono agli alunni attività di conoscenza ed esplorazione delle professioni, con strumenti informativi, software sulle professioni e materiali didattici elaborati proprio per promuovere la capacità di "governare" in modo autonomo e quanto più possibile in modo gratificante le proprie future scelte formative e professionali⁶.

Il ruolo dell'orientamento (e dei docenti e dei professionisti dell'orientamento) è quindi fondamentale per preparare i giovani a riconoscere le nuove opportunità professionali, a conseguire attraverso l'apprendimento o le esperienze di lavoro (ad esempio con la progettazione orientativa e la valutazione dei PCTO) e di vita (anche con programmi e iniziative di *Service Learning*) quelle competenze che sono richieste dalle diverse mansioni e dai diversi contesti lavorativi.

Già nel 2013 la rete Europea per le politiche per l'orientamento (ELGPN) aveva pubblicato una serie di documenti e linee guida molto chiare in questa direzione, sottolineando in particolare come l'orientamento rappresenti una leva strategica per il successo di molti dei programmi e delle misure di sostegno all'istruzione e all'occupazione dei giovani, soprattutto quando parliamo di NEET (Borbély-Pecze & Hutchinson 2013).

La scuola e tutto il sistema formativo, dall'infanzia all'alta formazione e ai sistemi di istruzione e formazione degli adulti, hanno urgenza di dotarsi di professionalità specifiche in grado di organizzare, gestire e qualificare l'offerta di servizi di orientamento.

6. La sfida delle nuove professionalità per l'orientamento

Per questi motivi, diventa prioritario e urgente un programma nazionale di formazione iniziale e continua nell'ambito specifico dell'orientamento e, in particolare, un'offerta qualificata di formazione centrata sulle Aree di Attività che identificano gli elementi cardine della sequenza di lavoro n. 3 dell'Atlante nazionale:

- la consulenza orientativa, individuale e di gruppo;
- il percorso di bilancio di competenze;
- le attività di supporto e accompagnamento delle persone nelle fasi di transizioni e di inserimento lavorativo.

Al livello internazionale, il tema della professionalità degli operatori di orientamento è una priorità (Vuorinen & Kettunen 2017) e molti programmi e iniziative sono già stati avviati, anche per fornire gli operatori già qualificati di specifiche competenze digitali per poter

garantire con efficacia e coerenza metodologica l'erogazione di attività e consulenza a distanza⁸.

Il grande rischio è che, mentre da un lato questi servizi di consulenza e sostegno personalizzato alle persone diventano sempre più strategici e centrali rispetto ai programmi per l'occupazione, l'istruzione e l'inclusione, dall'altro lato, gli operatori disponibili e nuovi operatori che si avvicinano a questo ambito siano costretti ad acquisire "sul campo", in affiancamento, o attraverso percorsi brevi e spesso frammentati, quelle competenze chiave che sono necessarie per svolgere in modo qualificato ed eticamente corretto questa ampia gamma di attività professionali.

Note

¹ Sulla rilevanza strategica dei servizi di orientamento a livello internazionale si veda il documento *Investing in Career Guidance*, promosso dalla Commissione Europea e congiuntamente dalle principali istituzioni internazionali: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2227>.

² Si veda in particolare la Risoluzione sull'orientamento permanente del 2008, con l'introduzione del concetto di Career Management Skills quale obiettivo e valore aggiunto delle azioni di orientamento: *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* (Council of the European Union 2008).

³ Decreto Ministeriale del 28 giugno 2019, *Adozione del Piano straordinario di potenziamento dei centri per l'impiego e delle politiche attive del lavoro*.

⁴ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali n. 136/CU/2013 (*Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*).

⁵ Si veda il D.M. n. 4/2018, allegato B, con la definizione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) nei Servizi per l'Impiego, che comprendono una gamma rilevante e centrale di attività di orientamento e consulenza alla persona.

⁶ L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è disponibili on line sul sito web dell'INAPP (<https://atlan-telavoro.inapp.org/>).

⁷ Si veda su questo il progetto internazionale JOBLAND con materiali didattici per la scuola primaria (<https://www.joblandproject.eu/it/home/>).

⁸ Si veda ad esempio il sistema di validazione on line delle competenze di orientamento e per i servizi al lavoro basato su *digital open badge* (<https://www.competenzeservizilavoro.it/>).

Riferimenti bibliografici

- Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali, Repertorio atti del 5 dicembre 2013, n. 136/CU. *Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente.*
- ANPAL, 2017, *Monitoraggio sulla struttura e il funzionamento dei servizi per il lavoro*, https://www.anpalservizi.it/documents/20181/21651/30_05_MONitSpi2017_Rapporto+_corretto.pdf/d25e62c9-e442-4255-b240-c4a186c20e4d.
- Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, <https://atlantelavoro.inapp.org/>.
- Borbély-Pecze T.B., Hutchinson J., 2013, *The Youth Guarantee and Lifelong Guidance*, ELGPN Concept Note No. 4, European Lifelong Guidance Policy Network.
- Cedefop, 2016a, *Improving career prospects for the low- educated. The role of guidance and lifelong learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop, 2016b, *Labour market information and guidance*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop, 2018, *Handbook of ICT practices for guidance and career development*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*
- Decreto Ministeriale del 11 gennaio 2018, n. 4, allegato b. *Specificazione dei livelli essenziali delle prestazioni da erogare su tutto il territorio nazionale.*
- Decreto Ministeriale del 28 giugno 2019, *Adozione del Piano straordinario di potenziamento dei centri per l'impiego e delle politiche attive del lavoro*, <http://www.regioni.it/news/2019/08/05/adozione-piano-straordinario-potenziamento-centri-per-limpiego-e-politiche-at>

tive-lavoro-decreto28-06-2019-gazzetta-ufficiale-n-181-del-03-08-2019-599730/.

Decreto del 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*.

European Union (2008), *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213(02)).

Iannis G., Durighello E., 2016, *Career Management Skills: progettare la valenza orientativa dell'alternanza scuola lavoro*, in «Lifelong Lifewide Learning», 12(28), pp. 20-32.

OECD, ILO, UNESCO, European Commission, ETF, CEDEFOP, 2019, *Investing in Career Guidance*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2227>.

Sultana R.G., 2012, *Learning Career Management Skills in Europe: a Critical Review*, in «Journal of Education and Work», 25(2), pp. 225-248.

Vuorinen R., Kettunen J., 2017, *The European status for career service provider credentialing: Professionalism in European Union (EU) guidance policies*, in Yoon H.J, Hutchison B., Maze M., Pritchard C., Reiss A. (a cura di), *International Practices of Career Services, Credentialing and Training*, National Career Development Association, pp. 1-15.

Watts A.G., 1996, *Careerquake*, Demos, London.

XIV. Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale

Glenda Galeotti

1. Introduzione

Il riconoscimento dell'ampliamento e dell'eterogeneità dei contesti in cui le persone oggi si formano e apprendono, il diffondersi di modalità inedite di erogare beni e servizi educativi e l'insorgere di una domanda di formazione complessa e trasversale a ogni sfera della vita quotidiana, dal lavoro alla vita associativa, alla partecipazione politica, ecc., sono da annoverarsi fra le ragioni dell'emergere di nuove figure professionali nel settore dell'educazione degli adulti. Dal lato della domanda di formazione, ad esempio, le crisi sanitarie, sociali, economiche e ambientali in corso esigono capacità di analisi e di azione per leggerne la multidimensionalità, le interconnessioni e le interdipendenze, al fine di promuovere cambiamento sistemico. Questo passa dall'identificazione di strategie per intervenire sulle cause profonde dei problemi e fornire risposte capaci di modificare la struttura, l'organizzazione, le relazioni fra gli aspetti costitutivi, nonché i modelli culturali e comportamentali, le abitudini, le regole e le dinamiche di potere in atto. Un tale cambiamento coinvolge le diverse forme organizzative – istituzioni, imprese, organizzazione della società civile – e rimanda all'idea di "innovazione della società" intesa come mutamento di prospettive e pilastro sul quale costruire e modellare un futuro desiderabile, grazie alla "connessione" fra cittadini, ricercatori, attori economici, istituzionali e di governo, ecc. (Cornell University *et al.* 2014). Di fatto, l'innovazione sociale sta assumendo una prospettiva ben più ampia dell'individuazione di

soluzioni singole o su piccola scala, allargandosi allo sviluppo di pensieri e piani di azione che si originano dalla collaborazione fra soggetti diversi, ricombinano in maniera più efficace e sostenibile le risorse a disposizione (umane, economiche, strumentali, ecc.), mutano le relazioni e i comportamenti sociali per garantire un impatto trasformativo su larga scala. Processi, dunque, che sono in grado di congiungere strategicamente la revisione delle pratiche con quella degli assetti organizzativi, delle forme di *governance* e, più in generale, delle politiche, al fine di migliorare le condizioni di vita delle persone e accrescere il loro benessere (Moulaert *et al.* 2017). D'altra parte, oggi l'innovazione è sempre più spesso il risultato di processi collettivi di costruzione della conoscenza che hanno luogo nelle interazioni multiple e non lineari fra i soggetti (Avelino *et al.* 2019), in cui agency e struttura sociale ingaggiano dinamiche di interdipendenza e di reciprocità che vanno a costituire ecosistemi e definiscono il comportamento – anche organizzativo – quale loro proprietà emergente e spontanea (Lindenfors 2017; Mobus & Kalton 2015). In questa dinamica, l'apprendimento è una dimensione chiave dell'adattamento e della trasformazione, sotto-processi di un unico funzionamento teso alla revisione e alla ricombinazione degli elementi costitutivi di un sistema che interagisce con il contesto di riferimento (Barnes *et al.* 2017).

Muovendo da queste premesse e sottolineando la centralità della correlazione tra apprendimento e innovazione sociale, in questo contributo si cercherà di delineare le traiettorie evolutive delle organizzazioni e dei loro contesti operativi, quali risposte al bisogno di cambiare costantemente e in modo agile per affrontare e gestire i mutamenti in atto nella società. Il punto nodale della trattazione proposta sta nel passaggio dai modelli di gestione a quelli di co-costruzione della conoscenza, i quali dipendono direttamente dalle dinamiche di co-apprendimento e co-sviluppo animate da multidimensionalità, pluralismo e solidarietà che si esprimono nelle azioni collettive in grado di generare valore sociale. Tali processi richiedono ambienti operativi che abilitano intelligenze non gerarchiche, valorizzano e ricombinano *routine* e creatività, dimensioni empatiche con quelle affidate alle tecnologie, interessi particolari con quelli

della collettività. Inserendosi nel dibattito sui cambiamenti organizzativi, il contributo tenta di offrire alcune considerazioni preliminari attorno alla figura professionale del facilitatore di piattaforme collaborative per l'innovazione sociale, inteso come un professionista dell'educazione degli adulti. Lo scopo è tratteggiare una prima definizione di questa figura che opera nella sfera del *non-teaching* (Federighi 2020) e si occupa di attivare e gestire alleanze fra soggetti individuali e collettivi riuniti attorno a una sfida comune, attraverso le quali avvengono molteplici processi apprenditivi che possono abilitare cambiamenti sociali. In altre parole, seppur non operando con una dichiarata finalità formativa, l'azione di tali professionisti può produrre un significativo impatto educativo indiretto, derivante dal loro intervenire in spazi inter-organizzativi per promuovere processi di co-creazione della conoscenza e sostanziano il passaggio dall'apprendimento organizzativo a uno di tipo trans-organizzativo.

Le riflessioni presentate nel contributo sono necessariamente suscettibili di ulteriori approfondimenti per declinare puntualmente ruolo, mansioni, conoscenze e competenze di questo facilitatore ed eventualmente orientare la programmazione dei percorsi di studio dedicati alla loro formazione. Il lavoro è, dunque, da considerarsi il quadro teorico di un programma di ricerca in corso¹ che ha l'obiettivo di identificare i contesti in cui oggi gli adulti apprendono e le figure professionali che si occupano – con variazioni di intenzionalità e consapevolezza – di educazione degli adulti in settori e ambiti tradizionali (es. imprese, terzo settore) e altri di più recente strutturazione (es. start up, rigenerazione urbana, settore digitale, industria creativa, ecc.).

2. Mutamenti organizzativi in corso

Oggi le organizzazioni sono sottoposte a una serie di pressioni esercitate dai contesti in cui operano e che ne sollecitano trasformazioni per certi versi radicali. Prima che l'emergenza sanitaria sconvolgesse il nostro mondo e le nostre vite, altri fenomeni stavano già producendo un impatto irreversibile su imprese, istituzioni e organizzazioni della società civile. La convergenza tec-

nologica e le *disruptive technologies* con gli sviluppi della robotica, automazione, intelligenza artificiale, *machine learning* e *big data* stanno modificando profondamente l'economia e la società del nuovo millennio, pongono questioni che vanno ben oltre la digitalizzazione dei sistemi produttivi, fino a essere considerate una vera e propria “rivoluzione cognitiva” che interessa progressivamente e contemporaneamente filiere produttive e vita sociale (Rullani & Rullani 2018). L'interdipendenza tra le condizioni strutturali di sistemi e organizzazioni e l'interconnessione che intensifica i flussi immateriali fra gli attori sociali qualificano la realtà come complessa, così come la rapidità e la profondità dei cambiamenti in corso – accentuati dalla pandemia – rappresentano una novità assoluta nella storia umana (Dominici 2014).

Questi *trend* di sviluppo determinano trasformazioni intense, irreversibili e strutturali che sembrano imporre il superamento della logica di adattamento, verso una sorta di cambiamento di paradigma organizzativo, anche in seguito alla necessità di ridefinire le priorità e ipotizzare modelli alternativi di sviluppo che la ricostruzione post-pandemia e la riconversione green richiedono (Del Gobbo 2020; Galeotti 2020a). Alcune esperienze pionieristiche come le piattaforme cooperative, le organizzazioni autonome decentrate, le reti di reti, le *bossless organizations* offrono spunti per re-immaginare nuovi scenari organizzativi incentrati sulle relazioni, quali elementi fondativi di qualsiasi attività umana (Boffo 2012). I modelli chiusi, gerarchici, votati alla massimizzazione dei profitti e incapaci di cogliere istanze sociali lasciano il passo a forme organizzative ibride, basate sulla collaborazione, sulle intelligenze collettive, su dinamiche orizzontali e decentrate di potere, sulla negoziazione degli interessi e il superamento della competitività come valore assoluto (Galeotti 2019). I loro tratti distintivi risiedono prevalentemente nella velocità e nell'efficacia delle decisioni in termini di impatto prodotto, nel favorire dinamiche di apprendimento fra pari e nel superamento del criterio di efficienza a favore della generazione di soluzioni con alto valore aggiunto. In breve, questi elementi sottolineano come lo sviluppo organizzativo ruoti sempre più significativamente attorno alla connessione di due dimensioni chiave, l'innovazione e l'appren-

dimento, le cui strategie di governo nelle diverse fasi della vita organizzativa sono anch'esse sottoposte a profondi mutamenti.

Sulla spinta della trasformazione digitale e tecnologica degli ultimi anni, l'innovazione registra un'accresciuta centralità nelle pratiche, nelle *policies* e nel dibattito accademico. Se la definizione classica ascrive l'innovazione a principio del mutamento industriale che passa dalla distruzione del vecchio contesto competitivo grazie a una risposta creativa che si colloca al di fuori della pratica esistente (Schumpeter 1911), oggi questa non riguarda solo i processi e prodotti che costituiscono un vantaggio competitivo di un'impresa, ma è trasversale a varie sfere della società. L'innovazione tecnologica, introducendo un modo più efficiente di trasformare la realtà materiale associato alla competizione di mercato e alla ricerca di un maggiore profitto, ma anche alla creazione di nuova conoscenza applicata a problemi di ordine pratico (Schilling & Izzo 2013), trova nella digitalizzazione la sua manifestazione più compiuta, la quale sta rivoluzionando i modi di vivere e lavorare, gli assetti organizzativi, sociali e culturali. Al contempo un altro tipo di innovazione, quella sociale, riscontra un elevato interesse da parte di *policy makers* e studiosi di vari settori disciplinari. La sua natura è collettiva e riferibile alla creatività e all'immaginazione di persone accomunate da un interesse o animate da valori, che intendono affrontare insieme una sfida comune per produrre un cambiamento sociale (Mulgan 2020).

Se è vero, infatti, che ogni innovazione in campo tecnologico, economico o nei sistemi produttivi può generare effetti positivi per le persone, ciò che distingue quella sociale è la loro centralità in qualità di attivatori e sperimentatori di nuove forme di interazione, comportamenti, modi di conoscere e organizzare che producono cambiamenti duraturi nelle relazioni sociali (Pel *et al.* 2019).

La sua dimensione valoriale, inoltre, si precisa nell'intreccio tra l'agire diretto ad uno scopo o la risoluzione di un problema e l'agire coerente coi principi di solidarietà e collaborazione, le aspirazioni di miglioramento delle condizioni di vita che accomunano le persone (Galeotti 2020b). In questa prospettiva si inserisce anche la *societal innovation*, riferita alla variazione dei modi di interazioni tra Stato e società civile, in cui le istituzioni fungono da propulsore di un cambiamento sistemico

sostenibile attraverso la modifica delle strutture o delle modalità di funzionamento della società (Lehtola & Ståhle 2014).

L'evoluzione del concetto di innovazione sottolinea, dunque, uno slittamento dal perseguire un vantaggio competitivo all'accogliere le istanze di riforma e rinnovamento della società orientate dal desiderio di costruire "un mondo migliore". Dimensioni conoscitive, relazionali e valoriali sembrano, dunque, divenute strategiche per ripensare gli assetti organizzativi e sociali, affinché sia possibile non subire gli effetti di contesti turbolenti e instabili, ma immaginare modelli alternativi di sviluppo, futuri desiderabili e sostenibili, grazie a diffuse capacità di modificare, riprodurre e co-creare costantemente le condizioni strutturali e sovrastrutturali – o socioculturali – a partire da processi e pratiche inclusivi e collaborativi.

3. Ambienti che abilitano l'innovazione sociale

L'accresciuta enfasi sull'innovazione ha favorito lo sviluppo degli studi sulle condizioni e gli ambienti capaci di abilitarla, anch'essi passati da una concezione prevalentemente orientata al *bussiness* e centrata sulle tecnologie verso l'integrazione di una pluralità di dimensioni (economiche, sociali, ambientali, tecnologiche, ecc.) per conseguire obiettivi trasformativi dei sistemi, in risposta alle grandi sfide della sostenibilità economica, sociale e ambientale. Seguendo tale traiettoria di avanzamento, i concetti più utilizzati per descrivere questi ambienti sono (Jütting 2020):

- i sistemi di innovazione, per sottolineare quali condizioni contestuali sono necessarie allo sviluppo, la diffusione e l'uso di innovazioni;
- l'*open innovation* per descrivere le modalità di utilizzo delle fonti di conoscenza esterne alle aziende al fine di procurarne un vantaggio competitivo;
- gli ecosistemi di innovazione, intesi come insieme di relazioni collaborative multisettoriali e multilivello per la creazione di valore;
- gli ecosistemi di innovazione *mission-oriented*, in cui la collaborazione è indirizzata agli obiettivi di benessere della società, la tipologia e il ruolo degli attori variano in base alla "missione" che intendono affrontare.

Gli ecosistemi di innovazione, in particolare, sono descritti come veicoli per lo sviluppo di tecnologie, prodotti e servizi, o lo sviluppo regionale e, solo recentemente, per l'innovazione sociale e la trasformazione sostenibile. La loro configurazione avviene per mezzo della convergenza di processi strutturali e relazionali, strategie di coordinamento e gestione, attori diversi per la co-produzione di valore. Seppur con gradi differenti di integrazione e complessità, gli ecosistemi si fondano sul presupposto che l'innovazione oggi si caratterizza per essere il frutto di *agency* in rete e co-prodotta dalla collaborazione (Pel *et al.* 2019), la quale genera maggior valore – economico, sociale o di altra natura – di quello che una singola organizzazione è in grado di realizzare. La loro principale finalità è facilitare la circolazione e lo scambio di conoscenze, competenze, significati, attraverso cui le organizzazioni rimodellano se stesse e l'ambiente, creando nuova conoscenza.

Un ecosistema di innovazione si distingue da uno orientato a una missione, poiché il primo è indirizzato all'ottenimento di un vantaggio competitivo, mentre il secondo riunisce settori diversi con modalità inedite per perseguire la ricerca di soluzioni alle istanze urgenti della società (Mazzucato 2018).

Nonostante gli studi sugli ecosistemi siano agli esordi – in particolare quelli sugli ecosistemi di innovazione sociale sono quasi esclusivamente limitati a casi empirici – è possibile rilevare alcune dimensioni chiave del loro funzionamento. Il primo aspetto, come detto, riguarda la varietà di attori coinvolti ritenuta un fattore di successo di un ecosistema di innovazione, poiché più questo è eterogeneo, maggiori sono le possibilità di accedere a nuove idee e strategie. Anche la qualità delle relazioni sociali, il livello di fiducia, così come e l'essere riferito ad un preciso contesto territoriale sono da considerarsi determinanti significative. A tutto ciò si associa l'importanza della partecipazione dei cittadini e l'adozione di meccanismi *middle out* per l'ingaggio di una dinamica circolare tra le politiche a sostegno dell'innovazione e le sperimentazioni attuate dalla società civile (Schot & Steinmueller 2018). Un ulteriore aspetto si precisa nell'orientamento di un ecosistema verso l'individuazione di singole soluzioni, piuttosto che il perseguire simultaneamente più

di un obiettivo in una prospettiva integrata o la generazione di un impatto a livello di sistema. In questo ultimo caso è particolarmente rilevante il coinvolgimento dei responsabili politici che, nella prospettiva della *societal innovation*, passano dall'essere fornitori di risorse finanziarie e regolatori del quadro normativo a orchestratori attivi del sistema. D'altra parte, le imprese sono considerate i principali *driver* dell'approccio diretto alla soluzione, con la consultazione e il coinvolgimento dei vari *stakeholder* per acquisire un vantaggio competitivo facendo leva sulle competenze esterne, da un lato, e per ottenere legittimità, dall'altro. Il propagarsi di una cultura dell'innovazione sociale anche al "Primo" e al "Secondo" settore (Wittamyer *et al.* 2020) sancisce alcune novità nella partecipazione di imprese e istituzioni agli ecosistemi. Per le prime significa andare ben oltre la loro responsabilità sociale, da alcuni considerata misura superficiale per ricavare vantaggi reputazionali senza introdurre significativi cambiamenti (Porter & Kramer 2011), verso una più esplicita e istituzionalizzata adesione a modelli *value-oriented*, attraverso l'integrazione di obiettivi sociali nel *core business*. Per le seconde, l'innovazione sociale può diventare strumento di *governance*, con il fine di rendere le loro funzioni più efficaci ed efficienti (Garrido-Marijuan *et al.* 2017; O'Byrne *et al.* 2014).

Trasversalmente a quanto finora illustrato si colloca la dimensione conoscitiva, quale elemento centrale per il passaggio dalle innovazioni lineari a quelle esito di forme collaborative fra attori diversi. Questa dimensione ha alcune importanti implicazioni: la prima riguarda il posizionamento strategico delle organizzazioni di ricerca all'interno delle compagini collaborative per la fornitura di conoscenze contestuali e specialistiche necessarie, ma anche con un ruolo di mediazione nella produzione di conoscenza e innovazione; la seconda vede la conoscenza come la ragione del trovarsi a interagire con altri attori (gestione della conoscenza) e risultato in termini di apprendimenti acquisiti attraverso tali interazioni (co-creazione della conoscenza) (Chesbrough & Borges 2014). Sul primo punto, i modelli tripla elica e i più recenti quadrupla e quintupla elica identificano chiaramente il ruolo delle organizzazioni di ricerca nei processi di coproduzione e *governance* della conoscenza per l'innovazione (Carayannis &

Campbell 2012; Etzkowitz & Leydesdorff 2000). La seconda direzione insiste invece sul potenziale formativo delle reti coevolutive animate da diversità, eterogeneità e pluralismo.

Confronto, creazione e condivisione della conoscenza per mezzo delle piattaforme collaborative che attraversano gli ecosistemi divengono lo spazio di apprendimento e di rafforzamento delle capacità messe in campo per progettare e disegnare i “futuri desiderati” garantendo una più ampia partecipazione ai processi di innovazione (Schütz *et al.* 2019). Queste promuovono, inoltre, *competenze transfrontaliere* fra i tradizionali *silos* che separano il mondo accademico, le organizzazioni pubbliche e private, democratizzando la produzione e l'applicazione di conoscenza per lo sviluppo sociale (Carayannis *et al.* 2019).

4. Dalla gestione alla co-creazione di conoscenza

Ritornando alla capacità delle organizzazioni di ingaggiare una dialettica di sviluppo con l'ambiente turbolento e instabile in cui si trovano a operare, l'altro fattore chiave strettamente collegato all'innovazione, nelle sue diverse manifestazioni, è l'apprendimento. Gli studi organizzativi sottolineano già da tempo come la valorizzazione delle persone e delle loro conoscenze sia fondamentale per il cambiamento e lo sviluppo delle organizzazioni (Argyris & Schön 1978). Si pensi, fra gli altri, al costrutto di *learning organization* introdotto da Peter Senge (1992) e a tutt'oggi un riferimento fondamentale, il quale sottolinea come l'apprendimento sia leva per lo sviluppo organizzativo che passa dalla «ricerca continua di opportunità per migliorare le capacità, nutrire gli apprendimenti e liberare le ispirazioni, per apprendere ad imparare, sia come gruppi e come individuo» (p. 3). L'apprendimento è determinante affinché le organizzazioni possano governare il loro ambiente, poiché consente di mettere in discussione, adeguare, trasformare gli assunti, le visioni, i disegni, le pratiche e i processi organizzativi, al fine di bilanciare il bisogno di efficienza con la necessità di mantenersi flessibili. Ne consegue che la valorizzazione e la gestione intenzionale da parte di una organizzazione dei processi

apprenditivi che essa esprime diventa funzionale a conoscerne le potenzialità, a modificarne il comportamento e i modi di funzionamento. Ciò rimanda al concetto di *Knowledge Management* (KM), largamente dibattuto nella letteratura e nella pratica aziendale, quale insieme di processi per creare, identificare, immagazzinare, diffondere, replicare e applicare la conoscenza nelle organizzazioni (Grant 2016), avvalendosi di strumenti, tecniche e piattaforme che garantiscono la disponibilità e l'accessibilità al sapere e migliorano le prestazioni organizzative (Nonaka 1995). Si tratta, dunque, di un concetto “ombrello” in cui tutte le funzioni sopra elencate sono interdipendenti e interconnesse allo scopo di utilizzare al meglio le capacità presenti in un dato contesto organizzativo (Zia & Shafiq 2017).

Nel corso del tempo, il concetto di KM ha avuto varie formulazioni che ne hanno sottolineato alcuni aspetti a scapito di altri². Una prima formulazione rimanda alla gestione della conoscenza come trasmissione efficace delle informazioni necessarie a supportare l'integrazione interna delle organizzazioni. Successivamente, il *focus* si sposta sul processo sociale di condivisione – interna e con i partner esterni – di conoscenza e *know-how* per risolvere problemi, sviluppare nuove idee o implementare politiche o procedure (Wang & Noe 2010). Qui la cultura organizzativa assume un ruolo centrale, quale insieme coerente di assunti fondamentali, presupposti, valori, convinzioni e atteggiamenti comuni che distinguono un gruppo di persone e influenzano il comportamento organizzativo, sviluppati affrontando problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, validati in quanto ritenuti efficaci e, dunque, da condividere con tutti i membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi (Schein 2004). La condivisione diviene sempre più orientata dai principi di democratizzazione e personalizzazione, dal superamento di una visione strumentale dei subordinati verso modelli e stili di *leadership* in grado di valorizzare i talenti, il lavoro in *team*, le caratteristiche culturali e le motivazioni personali, fattori questi ritenuti in grado di influenzare positivamente la diffusione di conoscenza (Tingting 2017).

Sulla base della riconosciuta capacità delle organizzazioni di generare conoscenza, una terza formulazione del KM si precisa con

l'adozione di una serie di strumentazioni e tecniche per valutare, misurare e comparare il valore conoscitivo prodotto, in termini di “capitale intellettuale”, quale *stock* di risorse conoscitive individuali e collettive in grado di produrre un vantaggio competitivo (Stewart 2001; Serenko *et al.* 2004). Nell'attuale economia ad alta intensità di conoscenza che assegna un'importanza crescente alle dimensioni immateriali, il concetto di capitale intellettuale viene associato alla gestione strategica, quale insieme di processi e infrastrutture di cui le organizzazioni si dotano per creare e condividere conoscenza a fini competitivi (Zack 2002). I sistemi di informazione e conoscenza di cui si dispone, le competenze, l'esperienza e la motivazione dei membri, le modalità di relazione con gli stakeholder specificano le capacità competitive delle organizzazioni, quelle di innovare e la loro rilevanza negli ecosistemi di innovazione (Ferreira *et al.* 2020). I diversi approfondimenti su questa intelligenza organizzativa hanno dimostrato le correlazioni con tipologie diverse di risultati della *performance* organizzativa (Buenechea-Elberdin 2017). Tuttavia, alcuni aspetti rimangono ancora da approfondire, come il rapporto tra gestione della conoscenza e capitale intellettuale (Bellucci *et al.* 2020) e altri da esplorare, come le modalità della sua generazione o le sue specificità nelle reti o negli ecosistemi³.

Nonostante la letteratura quasi esclusivamente di area aziendalistica abbia trattato in maniera approfondita la gestione della conoscenza interna ed esterna alle organizzazioni per l'innovazione, a partire anche dal sopracitato costruito di *learning organization* (Patky 2020), quella sugli ecosistemi di innovazione standard, e soprattutto su quelli *mission-oriented*, appare ancora scarsa. I pochi studi effettuati su questi ultimi mettono in evidenza come il focus si sposti sulla condivisione e soprattutto sulla co-creazione della conoscenza, seguendo però traiettorie diverse dagli stessi processi che hanno luogo all'interno di una organizzazione. La peculiarità degli ecosistemi di innovazione è la loro apertura radicale alla condivisione e alla collaborazione fra attori, delineandoli come contesti complessi ed emergenti, comunità dinamiche, adattive e specializzate, basate sulla valorizzazione di risorse e conoscenze per la generazione di valore (Granstrand & Holgersson 2020). Ne consegue che la co-creazione

orientata all'innovazione sociale è legata ad azioni collettive da cui dipendono direttamente le possibilità di co-apprendimento e di co-sviluppo delle organizzazioni coinvolte. Se nella pratica aziendale del KM, la co-creazione è riferita al coinvolgimento dell'utente finale nella definizione di nuovi prodotti e servizi (Sjödin 2019), in quella per l'innovazione sociale essa si riferisce al processo grazie al quale i soggetti integrano conoscenze, competenze, beni e risorse per sostenere il rilascio di benefici a lungo termine a favore di tutta la società (Voorberg *et al.* 2014). Nell'istaurarsi di legami sociali che superano i confini organizzativi, legittimano l'azione collettiva, producono *empowerment*, la co-creazione è un prerequisito fondamentale che insiste sulla "fusione" di conoscenze e competenze, della ricerca con l'azione, mediante processi di apprendimento – anche impliciti – capaci di ideare nuove soluzioni, ma anche trasformare le forme di *governance* e le strutture di potere (Kumari *et al.* 2020). In un ecosistema di innovazione sociale, dunque, la co-creazione di conoscenza è associata all'azione collettiva diretta a valorizzare l'apprendimento *incorporato* nei contesti e nelle relazioni sociali, per coltivare nuove abilità, saperi e capacità, migliorare la condivisione e la connettività di rete, sperimentare nuove soluzioni a problemi concreti. Allo stesso tempo essa è da considerarsi un *drive* per riformare le pratiche formative nelle organizzazioni (Schröder & Krüger 2019).

5. Il facilitatore di piattaforme collaborative per l'innovazione sociale

Fenomeni sempre più complessi e crisi sistemiche richiedono azioni collettive che si originano dalle integrazioni di conoscenze, idee, processi e risorse, e dal prevalere del bene comune sugli interessi di parte. La loro ampiezza, profondità e dinamicità, inoltre, reclamano mutamenti nelle modalità di *governance* dei sistemi sociali, economici, educativi, ecc., e che il lavoro e la riproduzione sociale si esprimano sempre più attraverso intelligenze collettive capaci di agire in spazi orientati da meccanismi di collaborazione, il cui valore – anche formativo – si manifesta attraverso le relazioni piuttosto che le scorte formali di conoscenze (Fumagalli *et al.* 2018). In altre parole, le

possibilità delle organizzazioni di innovare e innovarsi muovono dal bisogno di gestire questi cambiamenti e le spinte trasformatrici del contesto, tramite inedite forme di partecipazione nell'individuazione e nell'adozione di soluzioni originali a problemi concreti sempre più multidimensionali e, dunque, mutando i comportamenti organizzativi e riformulando le relazioni infra-, inter- e trans-organizzative (Federighi 1996; 2015). Questa evoluzione si manifesta nelle configurazioni multilivello per lo sviluppo sociale riconducibili agli ecosistemi (Carayannis *et al.* 2019), unitamente all'emergere di nuovi ruoli, funzioni, se non addirittura di nuove figure professionali che operano simultaneamente *in*, *per* e *attraverso* le organizzazioni. Il loro compito è facilitare la diffusione di una cultura dell'innovazione e gestire la co-creazione di valore sociale, abilitando *asset* relazionali complessi, sostenendo l'apprendimento collaborativo, configurando processi di produzione e organizzativi integrati e ibridi.

Le poche ricerche sugli ecosistemi di innovazione sociale evidenziano come si strutturino tendenzialmente su tre livelli. Considerando le azioni di *empowerment* che li animano, alcuni sostengono che gli ecosistemi di innovazione sociale si estendono dal livello *meso* degli *hub*, dei laboratori o centri di ricerca per la co-creazione locale, a quello *macro* della loro connettività transnazionale, fino a quello *mega* che riguarda la loro capacità di “risonanza discorsiva”, intesa come la capacità di comunicare e diffondere concetti socialmente innovativi e narrazione del cambiamento, anche ai fini della loro acquisizione da parte degli attori politici e del mondo scientifico (Pel *et al.* 2019). Altri, invece, assimilano i sistemi di innovazione regionale alla prospettiva analitica degli ecosistemi dell'innovazione sociale e identificano: il livello *macro* della *governance* che coinvolge attori, sociali, economici, della società civile, del mondo accademico, delle istituzioni, ecc.; quello *meso* degli *hub*, dei laboratori e dei centri di trasferimento tecnologico, quali intermediari e acceleratori di attività di innovazione sociale; il livello micro delle sperimentazioni locali in grado di produrre cambiamenti strutturali ed effetti anche agli altri livelli del sistema (Terstriep *et al.* 2020). È evidente come in entrambi i casi, i centri territoriali o gli *hub* di reti locali siano l'elemento che supporta un ecosistema di innovazione sociale. In questi ambienti

operativi a forte intensità relazionale e, dunque, caratterizzati da connettività, interazione e collaborazione, operano professionisti che si occupano del coinvolgimento attivo e produttivo di soggetti individuali e collettivi nell'ideazione, nella scoperta e nella progettazione su problemi complessi, nonché nel favorire la formulazione di quadri di senso che consentono alle persone di riunirsi, accrescere la fiducia reciproca e impegnarsi in piani di azione comuni. Queste strutture di interazione plurale finalizzate al raggiungimento di obiettivi condivisi abilitano itinerari di apprendimento multipli, di natura prevalentemente esperienziale e non predeterminati a partire da obiettivi educativi e/o strategie *top-down*. Definiamo le figure professionali attive nello spazio inter-organizzativo e trans-organizzativo come *facilitatori di piattaforme collaborative per l'innovazione sociale*, i quali, in breve, si dedicano all'attivazione e al mantenimento di questi ecosistemi, agendo in *setting* e con modalità operative capaci di connettere fra loro il livello *micro* della pratica, quello *meso* delle reti organizzative e quello *macro* del sistema con il suo contesto di riferimento, presidiando processi di integrazione in grado di abilitare *configurazioni relazionali*, apprendimenti trasformativi, ibridazioni organizzative e produttive.

La letteratura sulle figure e competenze professionali per la gestione efficace di ambienti dinamici e incerti come gli ecosistemi di innovazione si riferisce quasi esclusivamente alla transizione digitale, alle modalità di gestione delle aziende in questi ambienti esterni, alle competenze dei manager e leader aziendali per orchestrare le varie tipologie di risorse e rimanere competitivi (Dedehayir *et al.* 2018; Linde *et al.* 2021). Le suggestioni provenienti da questi campi di studio sono utili a definire una "piattaforma", quale dimensione organizzativa della costellazione di attori che supportano una nuova proposta di valore da cui si origina un ecosistema (Jacobides *et al.* 2018). Un'ulteriore specificazione proviene dalle analisi delle modalità di funzionamento delle *smart city*, dove agli ecosistemi dell'innovazione vengono associate attività quali: forgiare e sostenere le *partnership*, gestire le infrastrutture tecnologiche che governano l'ecosistema e le attività di creazione e acquisizione di valore (Appio *et al.* 2019). Così come avviene per le imprese, il concetto di piattaforma

sottintende il superamento dei tradizionali *silos* infrastrutturali e applicativi per disporre di soluzioni, prospettive culturali e di lettura dei fenomeni sulla base della condivisione di dati, lessico e significati, al fine di integrare fattori di innovazione diversi nella direzione di una nuova e comune visione della città (*Ibidem*). Muovendo da tali considerazioni e nei termini del discorso qui proposto, una piattaforma può essere definita come una modalità operativa – digitale, analogica o mista – basata sulla collaborazione orizzontale fra istituzioni, imprese, società civile, ecc. per raccogliere, definire e collegare conoscenze, idee e sfide, accelerare l'azione e l'apprendimento, al fine di conseguire un valore aggiunto che, nel caso dell'innovazione sociale, consiste nel migliorare l'organizzazione della società per il benessere dei cittadini. In questi spazi configurati da *alleanze* si generano dinamiche apprenditive e trasformative che intrecciano dimensioni individuali, sociali, contestuali e riguardano le azioni e i quadri di senso condivisi (Galeotti 2020). Facilitare tali processi passa dal riconoscere la valenza formativa e trasformativa dell'intricata rete di relazioni e interazioni, in cui le competenze, le conoscenze, i talenti, le informazioni e le risorse di ognuno vengono condivise e migliorate per il conseguire il bene comune (Sennet 2012). In altre parole, si tratta di promuovere azioni di *embedded training*, quale strategia che fa affidamento su una serie di fattori e predisposizioni contestuali favorevoli allo sviluppo di apprendimenti di chi vi prende parte per riconoscerne il ruolo attivo di costruttori di conoscenze (Federighi 2012). La facilitazione riguarda, dunque, la promozione delle capacità per rileggere le interazioni ecosistemiche come itinerari critico-riflessivi orientati a formulare e sperimentare ipotesi di azione in grado di rispondere a bisogni sociali sempre più complessi, combinando creativamente risorse materiali, immateriali, talenti individuali e immaginazione collettiva, per produrre trasformazioni che interessano simultaneamente i soggetti e i loro contesti di vita (Galeotti 2020). Gli esiti di quanto descritto vanno verso l'integrazione e l'ibridazione di processi produttivi e organizzativi, grazie a sperimentazioni che conducono a formulare prototipi o protocolli. Questi sono il risultato della creatività sociale impegnata nell'ideare, testare e validare soluzioni a problemi o sfide collettive, ovvero di esperimenti anche

su piccola scala, ma con un elevato potenziale trasformativo che interessa, al contempo, anche gli altri livelli del sistema (Manzini, 2015).

Un tentativo di descrivere tale figura è quello promosso dall'Università di Northampton con la definizione del *changemaker*, quale professionista capace di presidiare processi di innovazione sociale a partire da modelli educativi fondati sul *project-based* e *problem-based learning* per la progettazione e l'apprendimento sociale (Alden-Rivers 2016). Studi più recenti sottolineano due principali traiettorie di approfondimento su questo professionista: una più focalizzata sulla gestione dei processi di co-costruzione della conoscenza (Kumari *et al.* 2020); l'altra sul set di capacità per orchestrare la configurazione di partnership, l'implementazione della proposta di valore e la gestione dell'ecosistema (Adner 2017; Linde *et al.* 2021). Per tracciare il profilo professionale di questa figura, attiva negli spazi trans-organizzativi quali gli ecosistemi di innovazione sociale, nella tabella di seguito viene proposta una prima identificazione delle conoscenze e competenze che la caratterizzano (Tabella 1). Queste sono state rilevate attraverso l'analisi della letteratura e classificate secondo il quadro di riferimento dei contenuti *core* comuni ai professionisti dell'educazione e della formazione (Federighi 2018; Torlone 2018)⁴.

Contenuti <i>core</i>	Conoscenze e competenze del facilitatore di piattaforme collaborative per l'innovazione sociale
Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	<p>Teorie e costrutti dell'educazione degli adulti e dell'<i>adult learning</i>, modelli pedagogici e della formazione nella prospettiva <i>lifelong, lifewide, lifedesp learning</i> (Belanger 2016).</p> <p>Saper utilizzare i principi e costrutti teorici per interpretare i contesti collaborativi come spazi di educazione informale, le valenze educative e formative delle relazioni sociali, i processi collettivi di creazione e gestione della conoscenza.</p>
Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	<p>Conoscere le teorie e le metodologie della ricerca sociale ed educativa (es. collaborativa, ricerca-azione) per l'analisi di contesti, bisogni anche formativi e risorse, la valutazione di processo, di sistema e dell'impatto.</p> <p>Saper rilevare evidenze empiriche (su bisogni, risorse, contesti, ecc.) per orientare l'azione e l'intercettazione del valore (Linde <i>et al.</i> 2021), per attivare dinamiche circolari tra ricerca e pratica, per la sperimentazione di nuove ipotesi di azione e valutarne gli esiti (Manzini 2015).</p>

Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Conoscere la teoria dei sistemi e i principi del <i>Systemic thinking</i> e del <i>System design</i> (Mobus & Kalton 2015). Saper applicare i principi della teoria e del pensiero sistemico di identificare componenti, processi e interconnessione all'interno del sistema per apportarvi modifiche, migliorarne l'efficienza organizzativa e delle azioni. Saper utilizzare il <i>system design</i> per la progettazione e realizzazione di ecosistemi di innovazione sociale. Saper adottare l'approccio sistemico all'analisi di problemi complessi e sfide comuni per fornirne una comprensione dei loro aspetti, del loro impatto sui vari domini e ipotesi di soluzioni viabili (Fisk <i>et al.</i> 2019).
Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	Conoscere le teorie e le metodologie per interpretare e gestire le dinamiche e i contesti ad alta intensità relazionale. Saper promuovere l' <i>engagement</i> e la collaborazione fra soggetti individuali e collettivi per costruire setting che favoriscono ibridazioni e combinazioni multiple di idee, valori, significati, persone, luoghi e risorse; la negoziazione degli interessi per gestire le dinamiche di potere e la risoluzione costruttiva dei conflitti; saper curare i network dinamici intra-, inter- e trans-organizzativi in una prospettiva di reti dinamiche di apprendimento (Avelino <i>et al.</i> 2019).
Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Conoscere i metodi e tecniche del <i>design thinking</i> , <i>co-design</i> , <i>service design</i> e le loro implicazioni formative e di facilitazione di processi di apprendimento sociale, trasformativo, <i>peer-to-peer</i> , <i>challenge-based</i> , <i>problem-solving</i> collaborativo, ecc. (Kumari <i>et al.</i> 2020). Saper applicare questi metodi e le tecniche alla co-creazione di conoscenza per lo sviluppo di valore e innovazione sociale*.
Management delle organizzazioni	Conoscere i principi, le teorie, i modelli organizzativi, di governance e del KM per il miglioramento e l'integrazione dei processi trans-organizzativi e inter-funzionali di co-produzione (Nakamori 2020). Saper applicare queste conoscenze per favorire la definizione di infrastrutture e culture a supporto dell'integrazione e l'ibridazione di processi, servizi e organizzazioni e la loro gestione nella prospettiva di innovazione sociale (Domanski <i>et al.</i> 2020).
* Per approfondimenti si veda il contributo di Daniela Frison in questo volume.	

Tabella 1. Conoscenze e competenze del facilitatore di piattaforme collaborative per l'innovazione sociale (elaborazione dell'Autrice).

È da rilevare, infine, che spesso chi riveste questo ruolo non ha un *background* formativo nell'area delle scienze della formazione e dell'educazione anche se, nei fatti, questi professionisti presidiano processi di analisi e interpretazione di bisogni, problemi e contesti, attivazione e combinazione di risorse materiali e immateriali,

riflessione e azione creative, inter-prospettiche e multilivello, al fine di sostenere apprendimenti funzionali alla trasformazione della realtà in cui si trovano a operare. Il loro impegno è, quindi, orientato a sfruttare a pieno il potenziale formativo dei contesti informali di apprendimento, delle relazioni sociali, della diversità e delle azioni orientate da valori e significati condivisi, i quali ispirano inedite forme aggregative, nuovi modi di affrontare problemi concreti, generando conoscenza utile a questi scopi.

6. Conclusioni

Gli attuali *trend* di sviluppo della società coinvolgono tutti i settori. La loro ampiezza, profondità e dinamicità trasformano interi sistemi, le modalità della loro gestione e *governance*, nonché i modi in cui lavoriamo, apprendiamo e ci relazioniamo con gli altri. Al contempo siamo di fronte a “grandi sfide” che possono essere affrontate se considerate problemi concreti che guidano l'innovazione e gli attori di settori diversi, ma anche la sperimentazione e l'apprendimento dal basso, in modo che la stessa innovazione sia alimentata attraverso circuiti di *feedback* dinamici e serendipità (Mazzucato 2018). Abbiamo bisogno, dunque, di andare ben oltre la funzione compensativa dell'educazione intesa come *re-skilling* e *re-training* dei lavoratori per attutire le discontinuità prodotte dalle tecnologie e il rischio di emarginazione dal mercato del lavoro, verso la diffusione di competenze per l'innovazione orientata alla giustizia sociale (Galeotti 2020) e alla sostenibilità ambientale (Del Gobbo 2020). Abbiamo bisogno di uscire dalla retorica sulla partecipazione dei cittadini e sullo scambio reciproco per migliorare la vita nelle comunità e andare verso la fornitura di infrastrutture di apprendimento che consentono alle persone di scegliere e impegnarsi nella costruzione di itinerari di crescita individuale e collettiva (Borkowska & Osborne 2018). Abbiamo sempre più bisogno di professionisti dell'educazione degli adulti in grado di guardare al dipanarsi dei processi e delle loro intersezioni, avere una visione “meta” dei contesti e sulla realtà, rintracciare la valenza formativa delle relazioni sociali e della collaborazione

per favorire il benessere collettivo. Questi, in sintesi, dovrebbero essere capaci di valorizzare il potenziale educativo e trasformativo degli ambienti di vita e di lavoro, enfatizzando la creatività sociale, l'inclusione, la co-responsabilizzazione, la sintesi fra intelligenze e fra competenze per modificare il sistema e il suo contesto di riferimento. Su questo ultimo punto, è d'uopo constatare come il mondo delle pratiche stia mutando rapidamente, aprendosi a inedite forme organizzative, operative e professionali che si originano nell'ibridazione di processi, competenze, conoscenze, spazi di azione, prodotti e servizi, mentre quello della ricerca e della riflessione teorica, fatte le dovute eccezioni⁵, sembra registrare un forte ritardo. Tutto ciò potrebbe, invece, stimolare prospettive di indagine emergenti e tese a evidenziare la trasversalità e la significatività dell'educazione degli adulti nelle variegate traiettorie trasformative della società.

Note

¹ Progetto di ricerca in corso condotto da Glenda Galeotti e Daniela Frison e dedicato all'esplorazione dei contesti professionali emergenti nell'Adult Learning and Continuing Education: Frison D., Galeotti G. (accepted), *Emerging Professional Contexts in Adult Learning and Continuing Education. A Sequential Exploratory Mixed-Methods Study*, ECER 2021, Education and Society: expectations, prescriptions, reconciliations.

² Le attuali riflessioni sul KM profilano due principali traiettorie evolutive: la prima vede la centralità del concetto di capitale intellettuale e della sua misurazione; la seconda va verso l'assorbimento di questa funzione in quadri più ampi della pratica e della teoria della gestione, quali l'*organization design* e aree specifiche dell'*organizational development* dedicate allo sviluppo delle capacità organizzative, di nuovi prodotti, della *leadership*, delle reti interaziendali (Grant 2016).

³ La rivista *R&D Management* ha attualmente attiva una *call for paper* proprio su questi temi (<https://onlinelibrary.wiley.com/pb-assets/assets/14679310/R&D%20CFP%20Intellectual%20Capital.pdf>).

⁴ Il framework dei *contenuti core* (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre 2018) è stato elaborato dalla ricerca TECO-D Pedagogia promossa dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, con l'obiettivo di costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari delle lauree triennali in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19).

⁵ Si veda: Federighi P. (a cura di), 2020, Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione, *Quaderni di Economia del lavoro*, 112/2020.

Riferimenti bibliografici

- Adner R., 2017, *Ecosystem as structure: an actionable construct for strategy*, in «J. Manag.», 43(1), pp. 39-58.
- Alden-Rivers B., 2016, *Social innovation education: Designing learning for an uncertain world*, in «Innovation and Entrepreneurship in Education», pp. 75-90.
- Appio F.P., Lima M., Paroutis S., 2019, *Understanding smart cities: innovation ecosystems, technological advancements, and societal challenges*, in «Technol. Forecast. Social Change», 142, pp. 1-14.
- Argyris C., Schön D., 1978, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading MA.
- Avelino F., Wittmayer J.M., Pel B., Weaver P., Dumitru A., Haxeltine A., Kemp R., et al., 2019, *Transformative Social Innovation and (Dis)Empowerment: Towards a Heuristic*, in «Technol. Forecast. Social Change», 145, pp. 195-206.
- Barnes M.L., Bodin Ö., Guerrero A.M., McAllister R.J., Alexander S.M., Robins G., 2017, *The social structural foundations of adaptation and transformation in social-ecological systems*, in «Ecology and Society», 22(4), p. 16.
- Bélanger P., 2016, *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Bellucci M., Marzi G., Orlando B., Ciampi F., 2020, *Journal of Intellectual Capital: a review of emerging themes and future trends*, in «Journal of Intellectual Capital», <https://doi.org/10.1108/JIC-10-2019-0239>.
- Boffo V., 2012, *Le relazioni interpersonali nei contesti del lavoro di cura educativa*, in Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze, pp. 81-102.
- Borkowska K., Osborne M., 2018, *Locating the fourth helix: Rethinking the role of civil society in developing smart learning cities*, in «Int. Rev. Educ.», 64, pp. 355-372.

- Buenechea-Elberdin M., 2017, *Structured literature review about intellectual capital and innovation*, in «Journal of Intellectual Capital», 18, pp. 262-285.
- Carayannis E.G., Campbell D.F.J., 2012, *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*, in *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*, SpringerBriefs in Business, vol 7, Springer, New York NY, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0_1.
- Carayannis, E. G. Grigoroudis E., Stamati D., Valvi T., 2019, *Social Business Model Innovation: A Quadruple/Quintuple Helix-Based Social Innovation Ecosystem*, in «IEEE Transactions on Engineering Management», 99, pp. 1-14.
- Chesbrough H., Bogers M., 2014, *Explicating Open Innovation: Clarifying an Emerging Paradigm for Understanding Innovation*, in Chesbrough H., Vanhaverbeke W., West J. (a cura di), *New Frontiers in Open Innovation*, Oxford University Press, Oxford, pp. 3-28.
- Cornell University, INSEAD, WIPO, 2014, *The Global Innovation Index 2014: The Human Factor In innovation*, WIPO, Ithaca-Geneva, Fontainebleau. <https://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=3254&plang=EN>.
- Dedehayir O., Makinen S.J., Ortt J.R., 2018, *Roles during innovation ecosystem genesis: a literature review*, in «Technol. Forecast. Social Change», 136, pp. 18-29.
- Del Gobbo G., 2020, *I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale*, in «Quaderni di Economia del lavoro», 112, pp. 83-102.
- Domanski D., Howaldt J., Kaletka C., 2020, *A comprehensive concept of social innovation and its implications for the local context – on the growing importance of social innovation ecosystems and infrastructures*, in «European Planning Studies», 28(3), pp. 454-474.
- Domini P., 2014, *Dentro la Società Interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., 2000, *The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations*, in «Research Policy», 29, pp. 109-123.
- Federighi P., 1996, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli.
- Federighi P., 2012, *L'embedded Learning o la formazione incorporata*, in Federighi P., Campanile G., Grassi C., *Il modello dell'Embedded Learning nella PMI*, ETS, Pisa, pp. 17-24.

- Federighi P., 2015, *How to solve the issue on mismatch between demand and supply of competences. Higher education of education and training professionals in the social economy*, in Boffo V., Federighi P., Torlone F. (a cura di), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy*, Firenze University Press, Firenze, pp. 121-146.
- Federighi P., 2018, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., 2020, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 10, pp. 67-79.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E., 2018, *Framework Teco-D Pedagogia*, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>.
- Ferreira J., Mueller J., Papa A., 2020, *Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges*, in «J. Knowl. Manag.», 24, pp. 121-126.
- Fisk R., Fuessel A., Laszlo C., Struebi P., Valera A., Weiss C., 2019, *Systemic Social Innovation: Co-Creating a Future Where Humans and all Life Thrive*, in «Humanistic Management Journal», 4(2), pp. 191-214.
- Fumagalli A., Giovannelli G., Morini C. (a cura di), 2018, *La rivolta della cooperazione. Sperimentazioni sociali e autonomia possibile*, Mimesis, Roma.
- Galeotti G., 2019, *Future of work and education in 21st century. Coworking as learning space*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19(2), pp. 269-286.
- Galeotti G., 2020, *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*, Firenze University Press, Firenze.
- Garrido-Marijuan A., Pargova Y., Wilson C., 2017, *The making of a smart city: best practices across Europe*, European Commission, Bruxelles.
- Granstrand O., Holgersson M., 2020, *Innovation ecosystems: A conceptual review and a new definition*, in *Technovation*, pp. 90-91, <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2019.102098>.
- Grant R., 2016, *Knowledge Management Theories*, in Augier M., Teece D. (a cura di), *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*, Palgrave, London, https://doi.org/10.1057/978-1-349-94848-2_492-1.

- Jacobides M., Cennammo C., Gawer A., 2018, *Towards a theory of ecosystems*, in «Strat Mgmt J.», 39, pp. 2255-2276.
- Jütting M., 2020, *Exploring Mission-Oriented Innovation Ecosystems for Sustainability: Towards a Literature-Based Typology*, in «Sustainability», 12, p. 6677.
- Kumari R., Kwon K., Lee B., Choi K., 2020, *Co-Creation for Social Innovation in the Ecosystem Context: The Role of Higher Educational Institutions*, in «Sustainability», 12, p. 307.
- Lehtola V.V., Stähle P., 2014, *Societal innovation at the interface of the state and civil society. Innovation*, in «The European Journal of Social Science Research», 27(2), pp. 152-174.
- Linde L., Sjodin D., Parida V., Wincent J., 2021, *Dynamic capabilities for ecosystem orchestration. A capability-based framework for smart city innovation initiatives*, in «Technological Forecasting & Social Change», 166, <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120614>.
- Lindenfors P., 2017, *For whose benefit? The biological and cultural evolution of human cooperation*, Springer, New York.
- Manzini E., 2015, *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*, MIT Press, Boston MA.
- Mazzucato M., 2018, *Mission-Oriented Innovation Policy: Challenges and Opportunities*, in «Industrial and Corporate Change», 27(5), pp. 803-815.
- Mobus G.E., Kalton M.C., 2015, *Principles of systems science*, Springer, New York.
- Moulaert F., MacCallum D., Mehmood A., Hamdouch A., 2017, *Social Innovation as a Trigger for Transformations*, European Commission, Bruxelles.
- Mulgan G., 2020, *The Imaginary Crisis*, <https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2020/04/the-imaginary-crisis-web.pdf>.
- Nakamori Y., 2020, *Knowledge Construction Methodology*, Springer, New York.
- Nonaka I., Takeuchi H., 1995, *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.
- O'Byrne L., Miller M., Douse C., Venkatesh R., Kapucu N., 2014, *Social Innovation in the Public Sector: The Case of Seoul Metropolitan Government*, in «Journal of Economic and Social Studies», 4(1), pp. 53-71.

- Patky J., 2020, *The influence of organizational learning on performance and innovation: a literature review*, in «Journal of Workplace Learning», 32(3), pp. 229-242.
- Pel B., Wittmayer J., Dorland J., Søgaard Jørgensen M., 2019, *Unpacking the social innovation ecosystem: An empirically grounded typology of empowering network constellations*, in «Innov. Eur. J. Soc. Sci. Res.», 37, pp. 1-26.
- Porter M.E., Kramer M.R., 2011, *Creating Shared Value*, in «Harvard Business Review», 89, pp. 64-77.
- Rullani E., Rullani F., 2018, *Dentro la rivoluzione digitale: per una nuova cultura dell'impresa e del management*, Giappichelli, Torino.
- Schein E.H., 2004, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Schilling M., Izzo F., 2013, *Gestione dell'innovazione*, Mc-Graw-Hill, New York.
- Schot J., Steinmueller W.E., 2018, *Three frames for innovation policy: R&D, systems of innovation and transformative change*, in «Res. Policy», 47, pp. 1554-1567.
- Schröder A., Kruger D., 2019, *Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System*, in «Sustainability», 11, p. 1070.
- Schumpeter J., 1911, *The Theory of Economic Development*, University of Harvard.
- Schütz F., Heidingsfelder M.L., Schraudner M., 2020, *Co-shaping the future in quadruple Helix innovation systems: Uncovering public preferences toward participatory research and innovation*, in «J. Des. Econ. Innov.», 5, pp. 128-146.
- Senge P., 1992, *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Sennett R., 2012, *Together: The rituals, pleasures, and politics of cooperation*, Yale University Press, New Haven CT.
- Serenko A., Bontis N., 2004, *Meta-review of knowledge management and intellectual capital literature: citation impact and research productivity rankings*, in «Knowledge and Process Management», 11(3), pp. 185-198.
- Sjödin D., 2019, *Knowledge processing and ecosystem co-creation for process innovation: Managing joint knowledge processing in process innovation projects*, in «International Entrepreneurship and Management Journal», 15, pp. 135-162.

- Stewart T., 2001, *The Wealth of Knowledge: Intellectual Capital and the Twenty-first Century Organization*, Doubleday, New York.
- Terstriep J., Rehfeld D., Kleverbeck M., 2020, *Favourable social innovation ecosystem(s)? - An explorative approach*, in «European Planning Studies», 28, pp. 881-905.
- Tingting Z., 2017, *A Literature Review on Knowledge Sharing*, in «Open Journal of Social Sciences», 5(3), <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=74740&#abstract>.
- Torlone F., 2018, *Methods, tools and instruments for the core contents' definition of the First degree in Education Sciences*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 37-60.
- Voorberg W., Bekkers V., Tummers L., 2014, *Co-creation and Co-production in Social Innovation: A Systematic Review and Future Research Agenda*, in *Proceedings of the EGPA Conference*, Speyer, Germany.
- Wang S., Noe R., 2010, *Knowledge sharing: A review and directions for future research*, in «Human Resource Management Review», 20, pp. 115-131.
- Wittamyer J.M., De Jeus T., Pel B., Avelino F., Hielscher S., Hoppe T., Mühlemeier S., Stasik A., Oxenaar S., Rogge K.S., Visser V., Gonzalez E.M., Ooms M., Buitelaar S., Foulds C., Petrick K., Klarwein S., Krupnik S., Härtwig A., 2020, *Beyond instrumentalism: Broadening the understanding of social innovation in socio-technical energy systems*, in «Energy Research & Social Science», 70, <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101689>.
- Zack M.H., 2002, *Developing a knowledge strategy*, in «California Management Review», 41(3), pp. 125-223.
- Zia S., Shafiq M., 2017, *Innovation and knowledge management: a literature review and research framework*, in «Journal of Quality and Technology Management», 13(I), pp. 99-116.

XV. Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori

Daniela Frison

1. Introduzione

L'accelerazione dei *mega-trend* che stanno caratterizzato il mondo del lavoro del ventunesimo secolo – dalla digitalizzazione alla globalizzazione, dall'impatto delle nuove tecnologie, all'invecchiamento della popolazione – sta investendo evidentemente anche i sistemi educativi e formativi. Sia l'*Higher Education* che il più ampio settore del *Learning & Development* e della formazione nei contesti organizzativi sono altrettanto caratterizzati da cambiamenti profondi: l'esigenza e la domanda crescente di opportunità di sviluppo personale e professionale per far fronte alle nuove richieste del mercato del lavoro, la pervasività delle nuove tecnologie sul lavoro e sulle strategie formative, l'emersione di professioni nuove, non direttamente né facilmente classificabili secondo standard di conoscenze e competenze noti, la rilevanza dell'attenzione alla formazione e alla crescita professionale come aspetto chiave dell'*employer branding* (Abadzi 2016). È evidente come tali cambiamenti interrogano tutte le figure professionali chiamate ad occuparsi, più o meno direttamente, di processi di apprendimento e sviluppo. Tra esse, il presente contributo intende interrogarsi sulla figura identificata nell'ultimo ventennio del secolo scorso come esperta nella gestione di processi di apprendimento e definita come “formatore/formatrice”. Come le evoluzioni recenti del *learning* stanno interessando questa figura? Che trasformazione le viene richiesta per intercettare processi di apprendimento “rinnovati” dalle tendenze in atto? Numerose domande guideranno lo sviluppo del contributo, volte a riflettere sulla validità

semantica e professionale della categoria del formatore nell'attuale panorama del *learning*.

2. Hybrid job economy, professioni emergenti e gap di competenza

Le sfide sopra tracciate sono state messe a fuoco dal recente report OECD (2019a) *Getting skills right: future-ready adult learning system* con una particolare attenzione ai sistemi di *adult learning* e *continuing education* e alle strategie da mettere in campo affinché possano accompagnare e sostenere gli abitanti di questo ventunesimo secolo nell'acquisizione, nella conservazione e nello sviluppo delle competenze chiave per un mondo del lavoro che muta ed evolve profondamente quanto rapidamente. Report e documenti sul tema, elaborati nell'ultimo triennio da organismi internazionali come OECD (2019a; 2019b) e Unesco (2018) o fondazioni come World Economic Forum (WEF) (2020a; 2020b) accompagnano la riflessione sulle nuove professioni, sull'evoluzione di professioni esistenti e sulle skills da esse richieste. Un'efficace visualizzazione delle *emerging professions* viene proposta nel 2020 dal World Economic Forum che mette a fuoco sette cluster professionali formalizzati a partire dall'aggregazione di professioni caratterizzate da *skill set* affini: *care professions, data and Artificial Intelligence, engineering and Cloud Computing, green professions, marketing, sales and content, people and culture* e *product development* (WEF 2020b). Il report evidenzia chiaramente come le competenze richieste da professioni nuove o "da rivisitare" siano *ibride* e appartengano a campi differenti, apparentemente lontani, separati da confini chiaramente delineati se osservati dalla prospettiva dei "settori disciplinari" a cui rimandano e dei percorsi di studio su di essi allestiti. La dimensione ibrida delle professioni emergenti costituisce oggi, come evidenzia Burning Glass Technologies (Sigelman, Bittle, Markow, & Francis 2018) un fenomeno di massa che poggia su tre criteri ben precisati. Esse richiedono: 1. skill rintracciabili solitamente al di fuori della famiglia professionale in cui si situano; 2. cluster di skill che rimandano, combinano e intrecciano campi e domini disciplinari multipli; 3. un più ampio e complesso set di skill e competenze altamente

specialistiche. Ne consegue un gap tra competenze richieste e competenze attese che, a livello nazionale, viene formalizzato dal report *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2020* (Unioncamere – ANPAL 2020) accanto a due fenomeni in crescita ossia l'inserimento di figure professionali completamente nuove – e come tali quindi non sostitutive di professionalità già presenti all'interno dell'impresa – e di figure che invece “rimpiazzano” figure esistenti divenute obsolete. Sono soprattutto le prime a mettere in difficoltà le imprese che, per quasi una figura su tre, faticano a rintracciare i profili di cui hanno bisogno (Unioncamere – ANPAL 2020). L'altro asse portante dell'analisi offerta dal report riguarda l'individuazione delle competenze specifiche relative a ciascuna professione ed è qui che entra in campo quella *ibridazione* delle competenze sopra annunciata confermata da un'aumentata e generalizzata richiesta di e-skills, soft skills e green skills (Del Gobbo, 2020; Unioncamere – ANPAL 2020).

I trend sopra citati hanno così profonde ricadute non solo sul mercato del lavoro, sempre più connotato da una rapida evoluzione delle professioni e delle competenze richieste, ma anche sui sistemi di istruzione e formazione chiamati a formarle e sui relativi *providers*. Non si può infatti ignorare, come evidenzia Accenture, che il processo e i risultati di apprendimento sollecitati dai cambiamenti tracciati rimandino ad un concetto di apprendimento ben rappresentato dal titolo del report 2019: *It's learning. Just not as we know it*. Sta cambiando l'*apprendimento* come processo, cambia il risultato che *learner* e mercato del lavoro si attendono e si sta ampliando anche la variabilità degli stessi *learner*. «Traditional training delivery methods (e.g. classrooms) may be ill-suited for adult workers, who have different needs compared to young people in initial education» (OECD 2019b, p. 57) e offrire *flexible learning opportunities* diventa fondamentale in particolare per raggiungere le fasce di *learner* più vulnerabili, come coloro che risiedono in zone periferiche o per i quali la conciliazione dei tempi di vita, lavoro e formazione risulterebbe particolarmente complessa (pensiamo ai genitori di figli piccoli o ad adulti impegnati nella cura di genitori anziani o di componenti della famiglia in situazione di malattia). È rilevante che, secondo le analisi OECD, l'Italia

sembri fare meglio rispetto ad altri paesi con riferimento all'erogazione di programmi di formazione in e-learning. Come evidenziano infatti le elaborazioni PIAAC, il 24.7% di coloro che affermano di aver preso parte ad attività di formazione *job-related*, segnalano come almeno una di esse, con riferimento agli ultimi 12 mesi dall'intervista, fosse organizzata a distanza, contro il 19.4%, dato medio di riferimento per gli altri Paesi aderenti alla rilevazione. In ogni caso, l'aula resta la situazione formativa maggiormente indicata, dal 77.5% dei partecipanti. Una percentuale dell'11.8 partecipa a programmi e-learning e la restante quota segnala il coinvolgimento in altre modalità di *flexible learning* come *on-the-job training*, workshop, *job rotation* o *job shadowing*. Quale ruolo giocano in questa cornice i professionisti della formazione?

In quanto facilitatori di *lifelong* e *lifewide learning* pare confermarsi un loro ruolo cruciale, centralità che viene altrettanto riconosciuta ai sistemi educativi e scolastici investiti di una profonda responsabilità e chiamati ad una *vision* che guardi ben oltre le classi di età di cui si occupano. Del resto

lifelong learning starts early. School systems should be designed to ignite passion for lifelong learning. If more children are encouraged to develop a growth mindset, one that strives for resilience and learns from failure, more workers of the future will be able to adapt to change and seek out better opportunities (Accenture 2019, p. 27).

Nemmeno i sistemi e i servizi di orientamento e *placement* risultano esenti da necessari ripensamenti, chiamati a facilitare in chi sta scegliendo il proprio percorso formativo e professionale la conoscenza e la comprensione dei cambiamenti in atto (Unioncamere – ANPAL 2020). E, allo stesso modo, anche i sistemi di *adult learning* e *continuing education*, tutta l'area che rimanda al *Learning & Development* e così tutte le professioni chiamate a progettare, gestire, facilitare e valutare i processi di *learning* e sviluppo di conoscenze e competenze sono chiamate ad interrogarsi sullo scenario, le sue ricadute e le sue potenzialità.

3. Formatori e formatrici: *altri specialisti dell'educazione e della formazione*

Come si situa dunque la figura del formatore entro questi *megatrend*? Quali evoluzioni recenti e quali tendenze evolutive la caratterizzano in un mercato del lavoro in cambiamento e in relazione all'attuale "conformazione" dei processi di *learning*? Va ricordato come la professione del formatore, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila sia stata interessata da un'effervescenza metodologica che si è concentrata quasi esclusivamente sul versante del *teaching*. Ne sono una testimonianza risorse e approfondimenti offerti da studiosi, formatori e consulenti italiani che costituiscono ancora oggi strumenti preziosi per il formatore impegnato nella progettazione della formazione, nella cura dell'intero processo formativo, dall'analisi dei bisogni alla macro e micro-progettazione, con un focus sulla lezione nella formazione degli adulti e la facilitazione dell'apprendimento, fino alla valutazione degli interventi formativi (Amietta & Amietta 1996; Castagna 1998; 2010; Di Nubila 2005; Di Nubila & Fedeli 2008; Quaglini 1989; 2005), per citare solo alcune tra le numerose e accurate proposte metodologiche che hanno inteso in quegli anni orientare e sostenere l'agire formativo verso obiettivi di apprendimento e cambiamento perseguiti per lo più *in aula*.

Sul versante della ricerca, soprattutto a livello internazionale, tale focus metodologico è testimoniato dalla messa a punto in quegli anni di strumenti e *inventory* concepiti espressamente per formatori e educatori degli adulti con l'obiettivo di indagare e promuovere processi di autovalutazione delle proprie filosofie di *teaching* e credenze sull'apprendere adulto (Frison & Tino 2019). È il caso del *Trainer Type Inventory* (Pfeiffer & Jones 1980) o dell'*Instructional Styles Diagnosis Inventory* (Cripple 1996) o ancora del *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt & Collins 2000; Pratt, Collins, & Selinger 2001), tutti strumenti che intendono accompagnare formatori e formatrici in un processo di *esplicitazione* delle prospettive implicite che guidano il proprio *fare formazione*. Nonostante gli strumenti menzionati abbiano inteso complessificare il concetto di formazione, sollecitandone lo spostamento verso una visione morfogenetica (Munari 2014), l'attenzione era evidentemente concentrata sul *teaching*, su una dinamica di insegna-

mento-apprendimento favorita e “presidiata” dal formatore, moderata per lo più in aula e che vedeva la questione metodologica come preminente. È tuttavia ormai evidente come la stretta relazione tra ruolo e competenze del formatore (per lo più metodologiche) e setting di riferimento (per lo più l'aula) sia gradualmente sfumata, sotto il peso di quella che Reggio (2014) ha definito una fase di *declino della formazione*, dovuta alla crisi economica e sociale e alla graduale riduzione degli investimenti pubblici e privati nel settore. Più recentemente, Lipari (2012; 2014) ampliava la riflessione sottolineando come l'azione formativa fosse diventata un campo estremamente eterogeneo, in termini di pratiche e ambiti di attività, tanto da adottare, per definirlo, la metafora dell'arcipelago professionale assimilando le pratiche professionali dei formatori alle isole di un arcipelago. La ricognizione condotta e le storie di formatori e formatrici raccolte avevano orientato l'autore verso l'identificazione di due principali cluster di attività dei professionisti della formazione: le pratiche del *training management* – legate principalmente all'analisi dei bandi di gara, alla progettazione e gestione dei corsi – e le pratiche connesse alla didattica, più direttamente legate alla docenza, alla tutorship, alla facilitazione e dunque al *teaching*.

L'enfasi sulla dimensione di *teaching* continua ad essere rintracciabile anche nei sistemi di classificazione delle professioni e nei repertori disponibili a livello nazionale, dalle cui definizioni pare ancora non emergano le recenti evoluzioni dei processi di *learning* restando ancorate alla figura del formatore e della formatrice o figure molto affini per aree di attività.

È innanzitutto l'Istat, nella classificazione delle professioni, a proporci l'ampia categoria degli *specialisti della formazione e della ricerca* che include, accanto a docenti universitari, ricercatori e insegnanti dei vari ordini di scuola, *altri specialisti dell'educazione e della formazione*, con particolare riferimento a *docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale* ed *esperti della progettazione formativa e curricolare*. Come evidenzia Federighi (2020), la denominazione pare riferirsi principalmente ai luoghi della formazione dei sistemi pubblici nazionali e regionali o da loro finanziati, escludendo invece coloro che se ne occupano nelle imprese o nei servizi di *head hunting*.

Più ampia è la definizione offerta dall'Atlante delle Professioni, dove rintracciamo il Formatore e la Formatrice, accanto al Facilitatore di apprendimento, al Coach, al Mentor. Precisamente, il formatore «organizza e gestisce processi di formazione professionale iniziale, di formazione aziendale, di formazione continua, dalla progettazione alla valutazione, calibrandoli in funzione delle differenti tipologie di utenza. È in grado di sviluppare e realizzare percorsi sia in presenza sia a distanza» (<https://www.atlantedelleprofessioni.it/>). Gli stessi ambiti di azione vengono citati dal Repertorio dell'Emilia Romagna con riferimento al Gestore di processi di apprendimento, una figura inquadrata al livello EQF 6 «in grado di stimolare processi di apprendimento delineando percorsi, contenuti e metodologie adeguate» (<https://orienter.regione.emilia-romagna.it/>) e le cui Unità di Competenza riguardano: la progettazione di interventi formativi, la progettazione didattica, lo sviluppo dei processi di apprendimento e la gestione delle dinamiche di gruppo in contesti di apprendimento. Similare risulta la descrizione fornita dal Repertorio regionale delle figure professionali della Regione Toscana con riferimento alla figura del Tecnico dello sviluppo del personale, dell'analisi dei fabbisogni formativi, della progettazione, monitoraggio e valutazione del percorso formativo in un contesto aziendale (<http://web.rete.toscana.it/>).

Spostandoci a livello internazionale, la situazione è pressoché la medesima. La classificazione ISCO-08 mette a fuoco la categoria dei *Training and Staff Development Professionals* chiamati a «plan, develop, implement and evaluate training and development programmes to ensure management and staff acquire the skills and develop the competencies required by organizations to meet organizational objectives» (p. 149). *Training & Development Managers* e *Specialist* vengono citati anche dalla classificazione O*NET Occupational Information Network¹ con riferimento a «work-related training and development programs to improve individual skills or organizational performance» che i primi pianificano e coordinano e che i secondi progettano e conducono.

Le definizioni rintracciate sembrano dunque ancora molto ancorate alle aree di competenza e agire professionale attribuite al formatore dei primi anni Duemila con riferimento a:

l'analisi di bisogni formativi; la programmazione per contratti degli interventi; la gestione delle azioni formative; la valutazione sistemica di efficacia-efficienza; lo sviluppo e quindi la ricerca, sperimentazione e implementazione di nuovi modelli progettuali e di nuovi ambienti formativi (Galliani 2005, pp. 28-29).

4. Nuovi scenari del learning & development: dalle teaching alle learning perspective

Il rapido inquadramento apre alcune piste riflessive: come si sta evolvendo la professione del formatore in quanto professione *intenzionalmente formativa* ossia intenzionalmente orientata ad accompagnare e facilitare processi di apprendimento? Vi sono altre funzioni che pur non essendo formalmente impegnate in processi di facilitazione delle traiettorie che l'apprendimento può assumere nei contesti organizzativi (Fedeli & Frison 2018), di fatto sono chiamate ad interrogarsi su come apprendere e su come favorire e accompagnare processi di apprendimento e sviluppo? La riconfigurazione dei processi di *learning* influenza e modifica evidentemente anche la figura professionale chiamata ad accompagnarli e le aree di competenza che la caratterizzano. Tale riconfigurazione coinvolge profondamente i percorsi di studio – impegnati nella formazione della famiglia professionale a cui la figura appartiene e nell'allestimento di curricula volti a perseguire *learning outcome* coerenti (Fabbri & Torlone 2018; Federighi 2018a; Del Gobbo 2018) –, i servizi di orientamento e *placement* – chiamati ad offrire opportunità di accompagnamento a studenti e studentesse per la costruzione di piani di sviluppo personale e professionale e di piani di azione per l'ingresso nel mondo del lavoro (Boffo 2020; Federighi, Del Gobbo, & Frison 2021) – e la didattica universitaria, in una fase di ripensamento e investimento testimoniata da progetti e pubblicazioni fiorenti in questi ultimi anni (Bruni & Del Gobbo 2020; Fedeli 2019; Fedeli, Grion, & Frison 2016).

Esplorare le evoluzioni della professione formativa risulta tuttavia compito non semplice poiché poco al momento è stato formalizzato in articoli di ricerca (Noe, Clark, & Klein 2014). Seguire una strategia

top-down, ancorandosi a classificazioni in essere aprirebbe a percorsi già noti che nulla o poco aggiungerebbero a quanto già conosciamo sulla professione e sulle declinazioni che l'hanno caratterizzata nel suo divenire. Di fronte a identità professionali in via di evidente riconfigurazione (Del Gobbo 2020), un approccio bottom-up, partendo da *case studies* e storie di professionisti della formazione sarebbe auspicabile per intravedere linee comuni e traiettorie di costruzione formative e professionali da intessere con quanto emerge dalla letteratura più recente sui processi di *learning and development* e le tendenze – fino ad oggi tracciate – che li caratterizzano. Nell'economica del contributo, si è scelto qui di esplorare la letteratura internazionale con l'obiettivo di intercettare piste da percorrere intorno alle quali, nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca, dialogare con professionisti che rivestono un ruolo chiave in processi di *learning and development*². L'esplorazione della letteratura più recente, relativa all'ultimo quinquennio 2016-2021, ha fatto da subito emergere una complessità di ricerca e di analisi fortemente connessa a tre fattori chiave. Il primo fattore è da riferirsi alla trasversalità (ibridazione, ancora una volta) degli ambiti disciplinari da cui provengono i contributi recenti che hanno indagato i processi di *learning* nel e per il ventunesimo secolo e che rimandano a tre cluster chiaramente identificabili: 1) *education* e formazione del personale docente, dagli educatori/educatrici dei servizi 0-6 all'università; 2) l'area sanitaria e la formazione delle professioni sanitarie, con un duplice riferimento alla formazione terziaria, ma anche ai processi di *traineeship*; 3) un ampio e trasversale riferimento ad una molteplicità di settori disciplinari e professionali in cui i processi di *learning* risultano situati ed indagati entro le cornici del *knowledge management*, dell'*organizational learning*, dello *human resources management*, della specifica funzione *learning & development* o ampiamente del *work-based learning*. Il secondo fattore è relativo alla mancanza di *keywords* chiaramente identificabili collegata alla trasversalità di cui al punto precedente. Il terzo fattore, rilevante, è dato dalla ristrettezza dei contributi che indagano i processi di apprendimento adulto al di fuori dei contesti ad essi formalmente dedicati (l'aula in primis), per lo più organizzati intorno a studi di caso allestiti a partire da proposte metodologiche specifiche.

Come evidenziano infatti Noe, Clark e Klein (2014) tra gli esiti di una *review* di ricerche empiriche sui processi di *learning* – individuali, di team e organizzativi – nei contesti di lavoro,

«traditionally organizations have relied upon, and researchers focused on, learning that occurs through formal training and development program» [vale a dire] «formal education, job experiences, relationships, and personality and skills assessments that help employees prepare for future jobs or positions» (p. 247).

È su tali strategie più formalizzate che la letteratura si concentra, sebbene si siano via via ridotte a causa, come già detto, della contrazione degli investimenti nel settore, ma anche delle contraddizioni emerse relativamente alla capacità della formazione di favorire cambiamento e sviluppo del singolo, delle organizzazioni e della società (Reggio 2014). La formazione, per così dire, tradizionale, seppur fondata su proposte metodologiche centrate sul *learner*, sul suo coinvolgimento attivo e sulla valorizzazione della sua esperienza (Fedeli, Grion, & Frison 2016) richiedeva uno sforzo di trasferimento e adattamento di conoscenze e competenze acquisite in formazione nel contesto professionale. Il processo di apprendimento si sta invece sempre più configurando come «learner controlled, socially affected, and recognized as naturally occurring in the workplace» (Noe, Clark, & Klein 2014, p. 248) e, nonostante la complessità dell'esplorazione, paiono configurarsi tre linee emergenti che rendono evidente, utilizzando un'efficace metafora, come *the typical classroom is like a car of the 1920s* (Samler citato in Noe, Clark, & Klein 2014).

Social learning e knowledge sharing. Il processo di apprendimento si fa sempre più *social*. Già a partire dai lavori di Bandura degli anni Sessanta e seguenti (1962; 1972) era stata messa in evidenza la profonda interazione e reciprocità tra apprendimento, soggetto e ambiente e la centralità che in tale triangolazione viene rivestita dai processi di osservazione e *modeling*. Lave e Wenger (1991) hanno ben enfatizzato questa connotazione imprescindibilmente sociale dei processi di apprendimento nel costrutto di *community of practice* (Wenger 1998). Studi e ricerche dell'ultimo decennio hanno indagato soprattutto i fattori che influenzano ed incoraggiano processi di *knowledge sharing*,

da una cultura fortemente *knowledge-oriented* (Cavaliere & Lombardi 2015), ad un clima di fiducia, apertura al cambiamento e senso della collegialità (Nakano, Muniz, & Dias Batista 2013), alla promozione di strategie e canali di comunicazione che favoriscano il trasferimento di conoscenza (Ghobadi & D'Ambra 2012). Studi più recenti si sono interrogati sulle potenzialità e sulle ricadute di tali processi (Asrar-ul-Haq & Anwar 2016), in termini di innovazione (Siregar *et al.* 2019) e di condivisione di apprendimenti che informalmente maturano nel contesto di lavoro (Caruso 2017). È interessante evidenziare come tale focus si stia recentemente spostando nel settore dell'*education* (Bolisani 2019) con particolare riferimento all'innovazione didattica e a come essa possa facilitare processi di creazione, sviluppo e scambio di conoscenze (Cegarra-Sánchez & Cegarra-Navarro 2017), anche grazie alle ICT e alla proposta di *collaborative learning tools* (Frison & Tino 2019).

Self-direction e Self-directed learning (SDL). I processi di learning si configurano come sempre più autodiretti. Era il 1975 quando Knowles pubblicava *Self-directed learning: A guide for learners and teachers* definendolo come un processo auto-diretto in termini di diagnosi dei propri bisogni di apprendimento, formulazione di obiettivi di apprendimento, scelta di strategie appropriate e valutazione dei risultati raggiunti. Caffarella (1993) proseguiva la riflessione mettendo in evidenza piste motivazionali a supporto del SDL enfatizzandone in particolare il potenziale trasformativo ed emancipatorio e Brookfield mettendo a fuoco strategie e metodi per promuoverlo (1993). Più fronti di ricerca convergevano intorno alla centralità che un *supportive learning climate* riveste nel favorire una postura *self-directed* (Confessore & Kops 1998). A riguardo, ricerche più recenti, sembrano portare la riflessione verso la connessione tra spazi, tempi e strategie di *knowledge sharing* e sviluppo di azioni di SDL: vale a dire che lavorare in team, confrontarsi con i colleghi e le colleghe, sentirsi partecipi del corpus di informazioni chiave per la vita dell'organizzazione, favorisce la presa in carico del proprio sviluppo e un processo di assunzione di responsabilità rispetto al contributo che ciascuno può apportare al contesto di appartenenza (Hutasuhut, Ahmad Zaidi Adruce, & Jonathan 2021). L'evoluzione del costrutto pare quindi

riferirsi non solo ad una strategia auspicabile per favorire apprendimento significativo, ma ad un'attitudine che guidi il soggetto verso scelte di apprendimento (in termini di tempi, spazi, metodi) variabili a seconda delle problematiche che la pratica professionale gli rimanda e che molteplici fattori possono contribuire a promuovere con ricadute positive per i singoli e per le organizzazioni che abitano (Rana, Ardichvili, & Polesello 2016).

Micro-learning. La ricerca di risposte rapide ed efficaci ai propri bisogni, *plug & play*, si connette ad una ulteriore tendenza rintracciabile nella letteratura ossia la diffusione di strategie e modelli di *microlearning* con riferimento ad approcci all'apprendimento «that conveys information about a single, specific idea in a compact and focused manner» (Maddox 2018, p. 1). Il *microlearning* si sostanzia nella proposta di microcontenuti su un focus e in tempi circoscritti (non più di 15 minuti). Se ne evidenziano ricadute positive in termini di *retention* (Giurgiu 2017; Shail 2019), di coinvolgimento dei *learner* (De Gagne *et al.* 2019; Nikou 2019), di motivazione ad apprendere (Nikou & Economdies 2018; Halbach & Solheim 2018) e di coinvolgimento in processi di *collaborative learning* (Reinhardt & Elwood 2019). L'enfasi viene posta su due dimensioni strettamente connesse a quanto precedentemente evidenziato: 1) il *microlearning* si situa entro un approccio informale al processo di apprendimento e può essere agilmente integrato, con flessibilità e in un'ottica *just-in-time* (Prince, Felder, & Brent 2020) nelle attività di ogni giorno e in risposta alle problematiche di volta in volta incontrate, secondo un approccio *self-directed*; 2) il *microlearning* rivela la sua efficacia come strategia di *work-based learning* e viene particolarmente proposto nell'ambito di programmi di sviluppo professionale (Hutasuhut *et al.* 2021).

5. I nuovi formatori e le nuove formatrici: una professione ibrida, multipla, condivisa

L'esplorazione condotta, seppur ad un primo livello di inquadramento di alcune questioni *core* da approfondire ed indagare ulteriormente con la guida di testimoni privilegiati, biografie professionali e

casi di studio, consente di mettere a fuoco alcuni nodi che possono orientare i percorsi universitari, la didattica e così pure la progettazione dei servizi di orientamento e placement rivolti ai futuri professionisti della formazione.

Il learning non è (più) “affare” per pochi. Il ribaltamento da una prospettiva di *teaching* ad una prospettiva di *learning* non riguarda esclusivamente l'ormai consolidata centralità riconosciuta ai processi di apprendimento a guida dei processi di insegnamento, quanto più la rilevanza della presa in carico di processi di *learning*, situati nelle organizzazioni, da parte di personale talvolta non formato né sempre consapevole del proprio potenziale ruolo formativo, con cui consulenti, formatori e formatrici interagiscono e collaborano rivestendo così il ruolo di attivatori, promotori di cultura formativa e *scaffolder*. L'esplorazione condotta evidenzia altresì l'emergenza di allenare uno sguardo sul *learning* in tutti quei soggetti chiamati a preoccuparsi del proprio apprendimento e della propria crescita professionale che al contempo non possono esimersi dall'accompagnare i processi di apprendimento e di crescita di un team, di un'organizzazione. Le tendenze rintracciate fanno emergere come occuparsi di *learning* non possa più restare “affare” di pochi professionisti “esperti” che operano come *self-employer* o sono parte dello staff di Academy o dipartimenti formativi di organizzazioni strutturate. Il *learning* coinvolge sempre più anche figure non votate alla formazione, ma che si occupano di condividere e accompagnare colleghi e colleghe nell'approfondimento di contenuti e processi che afferiscono al proprio campo di azione: si tratta di figure chiave dei processi di *knowledge management* delle organizzazioni più strutturate che spesso ritroviamo sotto la denominazione di *knowledge holder* o *change agent* o *animatori di community* e di figure coinvolte nei processi di *tutorship* e *mentorship*, spesso coinvolte nei processi di *onboarding* e che accomunano anche le piccole imprese.

Nuovi orizzonti metodologici. Le tendenze mettono in evidenza l'urgenza di un ampliamento della formazione metodologica che renda visibili e valorizzabili agli attori che agiscono a vario titolo nei contesti organizzativi, spazi, opportunità e piste di apprendimento implicite, latenti, ma proprio per questo foriere di trasformazione. La forma-

zione sul versante digitale, per quanto non sia una novità, diviene ancora più urgente nell'attuale fase di *smart working* e *formazione a distanza*, ed è da considerarsi trasversale ai tre cluster sopra definiti: *social learning*, *self-directed learning* e *micro-learning*. Le tendenze tracciate restituiscono un profilo dei processi di *learning* completamente rinnovato, nei tempi e negli spazi in cui si situa. Ne emerge un processo *continuo*, *diffuso*, fortemente *work- e practice-based* a cui, come in passato, vengono dedicati momenti e contesti ad hoc, ma che per lo più si sostanzia nella ricerca di risposte a problemi e interessi del qui e ora. I nuovi professionisti del learning mantengono dunque, in continuità con la tradizionale professione del formatore, un ruolo chiave nell'accompagnamento di processi di esplicitazione dei saperi impliciti nella pratica (Vermersch 2007) e nella progettazione e gestione di proposte formative strutturate in risposta a bisogni formalizzati, ma sono altresì chiamati ad appropriarsi di un background metodologico che afferisce al non-formale, ai processi di animazione e innovazione – si pensi al *design thinking* o ad approcci partecipativi nei processi di innovazione – propri degli emergenti contesti ad alta intensità relazione³. Anche sulla spinta della revisione metodologica imposta dall'emergenza epidemiologica, l'enfasi su una prospettiva di *learning* anziché di *teaching* va ben oltre la centralità delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento e pare rimandare alla ricerca, identificazione e “fruizione” *agile* di contenuti che rispondono a bisogni chiari, fortemente *practice-based*. Dal punto di vista metodologico, tale processo si esplicita, ad esempio, nell’“appropriazione” di metodi che afferiscono all’*Agile culture*. A livello internazionale, le metodologie “agili”, ben note nel settore ICT e introdotte dal Manifesto Agile pubblicato nel 2001 con riferimento allo sviluppo software (Beck *et al.* 2001), si stanno sperimentando anche nell’ambito del *learning & development*, dai contesti di istruzione, alle organizzazioni profit fino all’economia sociale (Hazzan & Dubinsky 2019). Esse paiono condensare le tendenze qui clusterizzate con particolare riferimento alla centralità del lavoro in team, dell’interazione e di un feedback costante, di un approccio adattivo al lavoro intorno a sfide e progetti *problem-based* che favorisca scelta e *agency* dei *learner*, e che lasci spazio ai processi di auto-direzione e auto-valutazione di cui sopra.

Ripensare l'identità dei professionisti del learning: identità multiple, competenze condivise. Dal rapido excursus percorso, pare evidente come ciò che il codice ATECO formalizza per un libero professionista della formazione o ciò che un repertorio professionale esplicita in termini di aree di competenze, non giunga a configurare chiaramente l'attività svolta né esaurisca la sua complessità e come al contempo la dimensione formativa emerga come sempre più centrale per figure altre rispetto ai professionisti esperti di learning. I nuovi formatori e le nuove formatrici sono testimoni di storie di formazione e di carriera complesse, non lineari (Federighi 2018b) sia dal punto di vista formativo che professionale. Ne emerge una professione *ibrida*, complessa che travalica le aree di competenza e agire professionale ad essa tradizionalmente attribuite e formalizzate in analisi di bisogni formativi, programmazione degli interventi, gestione delle azioni formative, valutazione e ricerca e sviluppo di nuovi modelli progettuali. L'agire formativo si colloca lungo un continuum che connette la progettazione e la conduzione di azioni formative in senso stretto – successive all'identificazione di espliciti gap di competenze e guidate da precisi obiettivi di apprendimento – a processi di accompagnamento all'esplicitazione o allo sviluppo di apprendimenti *embedded, work-based* connotati da profonda informalità, situati e ancorati ai contesti in cui sono maturati, fino all'emersione di bisogni fortemente *practice-based*.

I nodi emersi dalla riflessione qui avviata, rendono evidente la rilevanza di un investimento in termini di studio e ricerca empirica, da una parte, sui contesti che i nuovi professionisti del learning attraversano e sulle rinnovate competenze che sono chiamati a mobilitare, dall'altra sulle strategie di supporto e accompagnamento alle nuove figure che all'interno delle organizzazioni stanno diventando attori e attrici chiave dei processi di learning.

Note

¹ Tra i job titles che rimandano alla categoria dei *Training & Development Managers*, vengono citati: Development Manager, Education and Development Manager, Education Director, Learning and Development Director, Learning Manager, Staff Training and Development Manager, Training and Development Coordinator, Training and Development Director, Training Director, Training Manager. Tra i job titles che rimandano alla categoria dei *Training & Development Specialist*, ritroviamo: Corporate Trainer, E-Learning Developer, Job Training Specialist, Management Development Specialist, Senior Instructor, Supervisory Training Specialist, Technical Trainer, Trainer, Training Specialist.

² Le interviste a testimoni privilegiati che operano a vario titolo nel settore del Learning & Development, a livello nazionale e internazionale, sono in fase di analisi nell'ambito del progetto di ricerca: Frison D., Galeotti G. (accepted), *Emerging Professional Contexts in Adult Learning and Continuing Education. A Sequential Exploratory Mixed-Methods Study*, ECER 2021, Education and Society: expectations, prescriptions, reconciliations.

³ Si rimanda qui al contributo di Galeotti, *Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale*.

Riferimenti bibliografici

- Abadzi H., 2016, *Training 21st-century workers: Facts, fiction and memory illusions*, in «International Review of Education», 62(3), pp. 253-278.
- Accenture, 2019, *It's Learning. Just Not As We Know It*, <https://www.accenture.com/us-en/insights/future-workforce/transforming-learning>.
- Amietta P.L., Amietta F., 1996, *Valutare la formazione: da una ricerca di interformazione*, Unicopli, Milano.
- Asrar-ul-Haq M., Anwar S., 2016, *A systematic review of knowledge management and knowledge sharing: Trends, issues, and challenges*, in «Cogent Business & Management», 3(1), p. 1127744.
- Bandura A., 1962, *Social learning through imitation*, in Jones M.R. (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation*, Univ. Neb. Press, Lincoln NE, pp. 211-274.
- Bandura A., 1972, *Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes*, in Parke R.D. (a cura di), *Recent trends in social learning theory*, Academic Press, pp. 35-61.
- Beck K., Beedle M., van Bennekum A., Cockburn A., Fowler M., Grenning J., Highsmith J., Hunt A., Jeffries R., Kern J., Marick B., Martin R., Mellor S., Schwaber K., Sutherland J., Thomas D., 2001, *Manifesto for Agile Software Development*, <http://agilemanifesto.org/>.
- Boffo V., 2020, *Sostenere l'Employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16(35), pp. 56-70.
- Bolisani E., 2019, *Knowledge management for adult and higher education: mapping the recent literature*, in Fedeli M., Bierema L. (a cura di), *Connecting Adult Learning and Knowledge Management*, Cham, Springer, pp. 175-196.
- Brookfield S., 1993, *Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education*, in «Adult education quarterly», 43(4), pp. 227-242.
- Bruni P., Del Gobbo G., 2020, *Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche*, in Lotti A., Lampugnani

- P.A. (a cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova, pp. 187-204.
- Caffarella R.S., 1993, *Self-directed learning*, in Merriam S.B. (a cura di), *An update on adult learning theory*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 57, Jossey-Bass, San Francisco CA, pp. 25-35.
- Caruso S.J., 2017, *A foundation for understanding knowledge sharing: Organizational culture, informal workplace learning, performance support, and knowledge management*, in «Contemporary Issues in Education Research», 10(1), p. 45.
- Castagna M., 1998, *La lezione nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano.
- Castagna M., 2010, *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo. Principi, metodi e strumenti per il formatore*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavaliere V., Lombardi S., 2015, *Exploring different cultural configurations: How do they affect subsidiaries' knowledge sharing behaviors?*, in «Journal of Knowledge Management», 19, pp. 141-163.
- Cegarra-Sánchez J., Cegarra-Navarro J.G., 2017, *Making meaning out of noise. A knowledge management core competence for higher education students*, in «VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems», 47(4), pp. 506-521.
- Confessore S.J., Kops W.J., 1998, *Self-directed learning and the learning organization: Examining the connection between the individual and the learning environment*, in «Human Resource Development Quarterly», 9(4), pp. 364-375.
- Cripple G., 1996, *Instructional styles diagnosis inventory*, in *The Pfeiffer Library Volume 2*, Pfeiffer, San Francisco CA, pp. 147-160.
- De Gagne J.C., Woodward A., Park H.K., Sun H., Yamane S.S., 2019, *Microlearning in health professions education: a scoping review protocol*, in «JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports», 17(6), pp. 1018-1025.
- Del Gobbo G., 2020, *I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 112, pp. 83-102.
- Di Nubila R.D., 2005, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce.

- Di Nubila R.D., Fedeli M., 2008, *L'esperienza quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Fabbri L., Torlone F., 2018, *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 1-6.
- Fedeli M., 2019, *Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del change agent*, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 17(1), pp. 267-282.
- Fedeli M., Frison D., 2018, *Metodi e tecniche per il supporto e la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti sociali*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 153-169.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di), 2016, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Federighi P., 2018, *Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market*, in Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *Employability and Competences*, Firenze University Press, Firenze, pp. 129-150.
- Federighi P., 2018a, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., Del Gobbo G., Frison D., 2021, *Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative*, in «Educational Reflective Practice», 11(1), pp. 22-36.
- Frison D., Tino C., 2019, *Fostering Knowledge Sharing Via Technology: A Case Study of Collaborative Learning Using Padlet*, in Fedeli M., Bierrema L. (a cura di), *Connecting Adult Learning and Knowledge Management*, Springer, Cham, pp. 227-235.
- Frison D., Tino C., 2019, *The transformative value of professional development. Research into consultants' perspectives regarding training and consultancy*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19(2), pp. 225-237.
- Galliani L., 2005, *Professione formatore: curriculum universitario e competenza pedagogica*, in Di Nubila R.D. (a cura di), *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 19-40.

- Ghobadi S., D'Ambra J., 2012, *Knowledge sharing in cross-functional teams: A competitive model*, in «Journal of Knowledge Management», 16, pp. 285-301, <http://dx.doi.org/10.1108/13673271211218889>.
- Giurgiu L., 2017, *Microlearning an evolving elearning trend*, in «Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy», 22(1), pp. 18-23.
- Halbach T., Solheim I., 2018, *Gamified micro-learning for increased motivation: an exploratory study*, in *15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA*.
- Hazzan O., Dubinsky Y., 2019, *Practices of Agile Educational Environments: Analysis from the Perspective of the Public, Private, and Third Sectors*, in Parsons D., MacCallum K. (a cura di), *Agile and lean concepts for teaching and learning*, Springer, Singapore, pp. 47-61.
- Hutasuhut I., Ahmad Zaidi Adruce S., Jonathan V., 2021, *How a learning organization cultivates self-directed learning*, in «Journal of Workplace Learning». <http://dx.doi.org/10.1108/JWL-05-2020-0074>.
- ILO. International Labour Organisation, 2008, *International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08)*, <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/intro.htm>.
- Knowles M.S., 1975, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Association Press, New York.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Leong K., Sung A., Au D., Blanchard C., 2021, *A review of the trend of microlearning*, in «Journal of Work-Applied Management», 13(1), pp. 88-102.
- Lipari D., 2012, *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lipari D., 2014, *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*, FrancoAngeli, Milano.
- Maddox T., 2018, *Microlearning and the Brain. Microlearning is effective for hard skills but detrimental when it comes to people and emotional skills*, <https://www.chieflearningofficer.com/2018/11/28/microlearning-and-the-brain/#:~:text=Microlearning%20is%20more%20accurately%20defined,a%20compact%20and%20focused%20manner>.
- Munari A., 2014, *Morfogenesi e conoscenza*, in Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P. (a cura di), *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, FrancoAngeli, Milano, pp. 219-301.

- Nakano D., Muniz Jr. J., Dias Batista E., 2013, *Engaging environments: Tacit knowledge sharing on the shop floor*, in «Journal of Knowledge Management», 17, 290-306, <http://dx.doi.org/10.1108/13673271311315222>.
- Nikou S., 2019, *A micro-learning based model to enhance student teachers' motivation and engagement in blended learning*, in *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 509-514.
- Nikou S.A., Economides A.A., 2018, *Mobile-Based micro-learning and assessment: impact on learning performance and motivation of high school students*, in «Journal of Computer Assisted Learning», 34(3), pp. 269-278.
- Noe R.A., Clarke A.D.M., Klein H.J., 2014, *Learning in the twenty-first-century workplace*, in «Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior», 1, pp. 245-275.
- O*NET, *Occupational Information Network*, <https://www.onetonline.org>.
- OECD, 2019a, *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems, Getting Skills Right*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>.
- OECD, 2019b, *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds?, Getting Skills Right*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311978-en>.
- Pfeiffer J.W., Jones J.E., 1980, *Introduction to the structured experiences section*, in Pfeiffer J.W., Jones J.E. (a cura di), *The 1980 annual handbook for group facilitators*, Pfeiffer e Company, San Diego CA.
- Pratt D.D., Collins J.B., 2000, *The teaching perspectives inventory (TPI)*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452417.pdf#page=362>.
- Pratt D.D., Collins J.B., Selinger S.J., 2001, *Development and use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI)*, in *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle Washington.
- Prince M., Felder R., Brent R., 2020, *Active Student Engagement in Online STEM Classes: Approaches and Recommendations*, «Advances in Engineering Education», 8(4), <https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1PG1ZxoVVkCt-miyvXTXTbw5ICwZLDxah/2020-AEE-COVID-19-Felder.pdf>.
- Quagliano G.P., 1989, *Valutare i risultati della formazione*, Isper, Torino.

- Quaglino G.P., 2005, *Fare formazione. I fondamenti della formazione ei nuovi traguardi*, Cortina, Milano.
- Rana S., Ardichvili A., Polesello D., 2016, *Promoting self-directed learning in a learning organization: tools and practices*, in «European Journal of Training and Development», 40(7), pp. 470-489.
- Reggio P.G., 2014, *Postfazione. Esperienza professionale e apprendimento dei formatori*, in Lipari D. (a cura di), *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 127-145.
- Reinhardt K.S., Elwood S., 2019, *Promising practices in online training and support: microlearning and personal learning environments to promote a growth mindset in learners*, in *Handbook of Research on Virtual Training and Mentoring of Online Instructors*, IGI Global, pp. 298-310.
- Royle K., Nikolic J., 2016, *A modern mixture, agency, capability, technology and 'scrum': Agile work practices for learning and teaching in schools*, in «Journal of Education and Social Policy», 3(3), pp. 37-47.
- Shail M.S., 2019, *Using micro-learning on mobile applications to increase knowledge retention and work performance: a review of literature*, in «Cureus», 11(8), p. e5307.
- Sigelman M., Bittle S., Markow W., Francis B., 2018, *The hybrid job economy: How new skills are rewriting the dna of the job market*, Boston, Burning Glass Technologies, <https://www.burning-glass.com/research-project/hybrid-jobs/>.
- Siregar Z.M.E., Suryana E.A., Ahman E., Senen S.H., 2019, *Does knowledge management enhance innovation: A literature review*, in «International Journal of Scientific & Technology Research», 8(9), pp. 1991-1994.
- UNESCO, 2018, *Skills for a connected world*, UNESCO, Paris.
- Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2020*, Unioncamere, Roma.
- Vermersh P., 2005, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci Faber, Roma.
- Wenger E., 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York.
- World Economic Forum, 2020a, *The Future of Jobs Report 2020*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- World Economic Forum, 2020b, *Jobs of tomorrow: mapping opportunity in the new economy*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

Note sugli autori

Vanna Boffo è Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Firenze. È Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze pedagogiche. Coordina il Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia. Dal 2015 è Delegato del Rettore al Job Placement. Si occupa di processi formativi per l'employability e la transizione al lavoro in alta formazione.

Salvatore Colazzo è Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'Università del Salento. È stato Preside della Facoltà di Scienze della Formazione. Ha al suo attivo un'intensa attività di ricerca, attestata da pubblicazioni per i principali editori nazionali e in riviste di settore. Tra suoi interessi di ricerca l'educazione di comunità e la valorizzazione del patrimonio culturale locale in prospettiva pedagogica.

Francesco De Maria è Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze. Collabora a ricerche nazionali sulla formazione degli educatori e sull'uso dei dati per il miglioramento della qualità della didattica universitaria.

Loretta Fabbri è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Siena. Ha condotto ricerche finalizzate a studiare le pratiche lavorative e i dispositivi di sviluppo delle comunità professionali. Il lavoro di ricerca si concentra sui temi connessi alla *Transformative Learning Theory* e alle *Reflective Practices*.

Daniela Frison è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Firenze dove insegna Metodi e Tecnologie dell'Istruzione per la Formazione Docente. Si interessa di metodologie formative *work-related* nella didattica e nella formazione e di strategie per il *professional development* di educatori e formatori.

Glenda Galeotti è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca si concentrano sull'educazione degli adulti con un particolare focus, sullo sviluppo sostenibile e l'innovazione sociale, sui processi salvaguardia e valorizzazione del patrimonio culturale e naturale.

Giulio Iannis è Consulente esperto nell'ambito dell'orientamento professionale e dei servizi per il lavoro. Partner della società di consulenza Pluriversum, ha lavorato allo sviluppo di modelli e strumenti ICT per l'orientamento a distanza e per la formazione dei consulenti.

Claudio Melacarne è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Siena. Coordina il dottorato in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro. La sua ricerca si concentra su teorie e metodi di educazione degli adulti, formazione continua, metodologie di ricerca collaborativa per manager, educatori e consulenti.

Marta Pellegrini è Ricercatrice di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca includono l'*Evidence-Based Education*, i metodi di sintesi di ricerca e valutazioni sperimentali sull'efficacia della didattica.

Roberta Piazza è Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Catania. È presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. Ha partecipato a diversi progetti europei su *learning city*, apprendimento permanente, orientamento e riconoscimento degli apprendimenti pregressi, apprendistato, formazione dei docenti.

Simona Rizzari è Assegnista di ricerca presso l'Università di Catania. I suoi interessi di ricerca includono l'educazione degli adulti e l'apprendimento permanente e, nello specifico, il *work-based learning* e la qualità dell'insegnamento/apprendimento nell'istruzione superiore

Alessandra Romano è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Siena. I suoi interessi di ricerca riguardano le pratiche di *diversity management*, le metodologie della ricerca collaborativa e trasformativa e i dispositivi riflessivi per lo sviluppo delle comunità professionali nei contesti educativi e organizzativi.

Paola Ricchiardi, Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca riguardano il potenziamento cognitivo e la motivazionale dei minori con difficoltà di apprendimento, le difficoltà scolastiche dei minori *out-of-home care*, le strategie di didattica universitaria *teacher-centred* e lo sviluppo delle soft skill negli studenti universitari.

Agnese Rosati, Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Perugia. È coordinatore del Corso di Studio in Scienze dell'educazione, Ha pubblicato monografie e articoli su infanzia, cultura, educazione, intercultura, apprendimento, pedagogia e neuroscienze. È Referente universitario regionale del Protocollo Ministero dell'Istruzione.

Fabio Togni è Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. Si è occupato di filosofia dell'educazione e di pedagogia dello sport. I suoi principali campi di ricerca attuali convergono verso la filosofia dell'educazione degli adulti, l'educazione informale e l'*embodied/embedded education*.

Emanuela Maria Teresa Torre è Professoressa Associata di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Torino. La sua attività di ricerca si è sviluppata su progettazione e valutazione in ambito educativo e formativo, costruzione e valutazione di competenze

delle figure educative in uscita dai percorsi universitari e in servizio, strategie di potenziamento cognitivo e motivazionale dei minori a rischio di insuccesso scolastico.

Paolo Federighi è Professore Onorario di Pedagogia generale all'Università di Firenze, dove ha insegnato dal 1972. Svolge funzioni di esperto per la Commissione europea dal 1992 ed ha ricoperto funzioni analoghe per l'Unesco (1979-2000), per il Consiglio d'Europa (1994-1997), per lo European Bureau of Adult Education e la European Association for the Education of Adults (1992-2000). È stato consulente della Giunta della Regione Toscana sulle politiche dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro (1996-2013) sui temi delle politiche internazionali nel settore, dei processi di integrazione dei sistemi dell'istruzione e delle politiche del lavoro. Ha svolto attività di ricerca e formazione nel settore delle politiche formative aziendali nei settori tessile, metalmeccanico, bancario ed editoriale a partire dal 1985.

Giovanna Del Gobbo è Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze. È attualmente membro del Nucleo di Valutazione, è referente scientifico del programma di faculty development dell'Ateneo. È membro del Gruppo di lavoro Unifi per la University European Alliance "Euniwell". È stata Delegata del Rettore per la formazione insegnanti (2017-2021). Dal 2002 è impegnata in attività di ricerca, formazione e consulenza nel settore delle politiche formative territoriali sui processi di integrazione dei sistemi di educazione, istruzione, formazione, orientamento e lavoro. Ha una pluriennale esperienza di lavoro sui temi legati allo sviluppo umano sostenibile, ai processi di decentramento e governance del territorio.

Ringraziamenti

Il Volume è il risultato di una stretta cooperazione e di efficaci discussioni tra i vari Autori che hanno contribuito con le proprie riflessioni ad approfondire il complesso terreno delle professioni dell'educazione e della formazione. L'apporto è andato ben al di là dei singoli contributi e di questo li ringraziamo moltissimo. La pubblicazione non sarebbe stata possibile, inoltre, senza un precedente momento di formalizzazione che ha trovato espressione in un numero di Quaderni di Economia del Lavoro, dedicato a "Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione", realizzato grazie all'apporto continuo e determinante di Francesca Torlone, che ha governato la raccolta, il confronto e l'editing dei vari contributi. A Francesca va un ringraziamento particolare, in quanto pur non avendo contribuito al presente Volume, ha offerto generosamente un supporto formulando critiche costruttive a molte delle considerazioni e delle proposte esposte nei primi 3 Capitoli. Un ringraziamento anche a Marta Pellegrini e a Francesco De Maria per il generoso e competente supporto nella redazione dell'impaginato e per la pazienza nel seguire le modifiche intervenute nell'editing del volume. Il nostro augurio è che il risultato sia all'altezza dell'impegno di tante preziose risorse.

